

DIE THEORIE UNSERES SCHULSYSTEMS ALS RAHMEN DIDAKTISCHEN HANDELNS

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

(Fachbereich: Pädagogik/Psychologie)

vorgelegt von
Winfried Krämer aus München

Juni 1976



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41553820_0027

DIE THEORIE UNSERES SCHULSYSTEMS ALS RAHMEN

DIDAKTISCHEN HANDELNS

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München

(Fachbereich: Pädagogik / Psychologie)

vorgelegt von

Winfried Krämer aus München

Juni 1976

Mentor und 1. Referent: Prof. Dr. Hans Schiefele

2. Referent : Prof. Dr. Karl Bosl

Tag der mündlichen Prüfung: 27.7.76



INHALTSVERZEICHNIS

1	Theorie unserer Schule als Rahmen didaktischer Strategienbildung - ein Arbeitsprogramm	S. 13
1.1	Einführung in die Aufgabenstellung	S. 13
1.2	Zum Stand der schultheoretischen Diskussion	S. 15
1.3	Die Theorie unserer Schule als Rahmen didaktischer Strategienbildung	S. 33
1.4	Einige Anmerkungen zum Vorgehen	S. 37
TEIL I	DIE SCHULE ALS GESELLSCHAFTLICHE INSTITUTION	S. 41
1	Überlegungen zum Verhältnis von Gesellschaftsstruktur und Qualifi- kationssystem	S. 42
2	Der Prozeß der formellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital und die Ent- stehung eines allgemeinen gesellschaft- lich getragenen Schulsystems	S. 52
2.0.1	Vorformen des modernen Erziehungswesens	S. 52
2.0.2	Manufaktur als Produktionsform des Frühkapitalismus	S. 55
2.1	Qualifikation als spezielles Arbeits- vermögen und formelle Subsumtion der Arbeit unter das Kapital	S. 57

2.2	Entstehung einer allgemeinen Qualifizierung als Heranführung an den Arbeitsprozeß im Rahmen merkantilistischer Politik	S. 64
2.2.1	Eigenständige Schulordnungen mit Unterrichtszwang als Niederschlag der allgemeinen gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen	S. 67
2.2.2	Der reale Zustand des Schulwesens im 17./frühen 18. Jahrhundert	S. 70
2.3	Zum Aufbau des allgemeinen Schulwesens in Preußen	S. 76
2.4	Die Industrieschule als industrielle Sonderbewegung auf der Basis der Manufaktur - Ausdruck des Widerspruchs von Generalisierung und Spezialisierung	S. 86
2.5	Das Schulwesen als eigenständiger Bereich der staatlichen Verwaltungstätigkeit - Moment der Abtrennung und Unterordnung	S. 101
3	Der Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital. Herausbildung des bürgerlichen Staates und des von ihm getragenen allgemeinen Ausbildungswesens	S. 112
3.1	Die Umwälzung der Qualifikationen im Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital	S. 112
3.1.1	Grundlage der widersprüchlichen Tendenzen von Dequalifizierung und partieller Höherqualifizierung	S. 117
3.2	Die institutionelle Trennung des allgemeinbildenden Schulwesens als Lösungsversuch der Widersprüche in den Qualifikationstendenzen	S. 123

3.3	Die Qualifizierung der Arbeitskraft und ihr politökonomisches Bezugsfeld	S.132
3.3.1	Qualifizierung und Einzelkapital	S.133
3.3.2	Qualifizierung als Aufgabe des Staates	S.137
3.3.3	Zentraler Aspekt: Qualifizierung und die individuelle Arbeitskraft	S.143
3.4	Emanzipatorische Möglichkeiten bei der allgemeinen Durchsetzung der qualifi- katorischen Tendenz ?	S.151
4	Die Herausbildung des allgemeinen Schul- wesens im Zusammenhang mit der Aus- bildung des bürgerlichen Staates	S.155
4.1	Die Umwandlung der gesellschaftlichen Grundlage in Preußen - die Bildungs- reform unter Humboldt	S.159
Exkurs:	Pestalozzi und die Methode der Elementarbildung	S.163
4.2	Die institutionelle Formierung des Schulwesens in der Trennung von Elite- qualifizierung und Massenqualifizierung	S.172
4.2.1	Die Entwicklung des "Höheren Bildungs- wesens"	S.172
4.2.2	Der Aufbau der Volksschule als insti- tutionelle Fassung der Massen- qualifizierung	S.178
4.3	Die politische Niederlage des Bürgertums 1848/49 und deren Auswirkung auf die Volksschule	S.189
4.3.1	Die schul-politische Konstellation um 1848	S.189

4.3.2	Der Fehlschlag der Revolution 1848/49 und seine Rückwirkung auf die Schule	S.193
4.4	Der Abschluß der Eingliederung des Schulwesens in die staatliche Verwal- tung und seine inhaltliche Anpassung an die veränderte gesellschaftliche Situation	S.199
4.4.1	Wissen ist Macht - Macht ist Wissen	S.202
4.5	Erweiterung der Qualifizierung als "notwendige Entwicklung" ?	S.205
5	Die neue Phase der Qualifikationsent- wicklung auf dem Hintergrund der fort- schreitenden Vergesellschaftung der Arbeit	S.211
5.1	Die "Höhere Bildung" als Klassenbildung und Qualifizierung "auf der Kapitalseite"	S.213
5.2	Die Entstehung des Fortbildungsschul- wesens als Äußerung der gesellschaft- lichen Forderung nach breiterer Quali- fizierung der Massen	S.218
5.3	Vergesellschaftung der Arbeit und das Problem der gesellschaftlich ver- mittelten Qualifizierung	S.223
5.4	Die Schulreformbewegung Kerrschensteiners Konzept der "Arbeitsschule"	S.226
5.5	Die Schulreform der Weimarer Republik Durchsetzung der gesellschaftlich - politischen Wirklichkeit gegen die Ziele der Schulreformbewegung	S.234
5.5.1	Die Weimarer Reichsverfassung und der Schulkompromiß	S.235

5.5.2	Die Berliner Schulkonferenz von 1920 und das endgültige Scheitern der Reform	S.238
5.5.3	Erweiterung der Rekrutierung und An- hebung der basalen Qualifikationen als Anforderungen an das Qualifikations- system	S.244
5.6	Das Schulsystem in der Zeit des Nationalsozialismus	S.248
5.7	Die verhinderte Schulreform nach 1945 Ausdruck der Kontinuität der gesell- schaftlichen Strukturen	S.251
5.8	Das "Schulchaos" als erstes Anzeichen der gesellschaftlich geforderten Um- bildung des Qualifikationssystems	S.258
6	Die Erfahrung der Bildungskatastrophe als Ausgangspunkt einer erneuten grundsätzlichen Diskussion über die Grundlagen unseres Schulwesens heute	S.261
	SCHULE ALS GESELLSCHAFTLICHE INSTITUTION UND ALS FORMALE ORGANISATION	S.268
1	Schule als gesellschaftliche Institution Die Rekonstruktion der Strukturen ihres gesellschaftlichen Verhältnisses	S.269
2	Thesen zur Schule als gesellschaftlicher Institution	S.272
3	Schule als gesellschaftliche Institution und als formale Organisation	S.285

TEIL II	DIE SCHULE ALS FORMALE ORGANISATION	S.290
1	Einführung	S.291
2	Der Staat als Träger der Schulorganisation - Ausdruck des Verhältnisses von Abtrennung und Unterordnung	S.293
2.1	Die Zielbestimmung der Organisation Schule durch den Staat	S.295
2.2	Aktuelle Formulierungen zum Organisationsziel der Schule	S.304
3	Das Schulsystem als formale Organisation	S.310
3.1	Schulaufsicht und Schulverwaltung	S.312
3.1.1	Ausgangslage	S.312
3.1.2	Schulaufsicht als bürokratische Organisation	S.314
3.2	Das Strukturgerüst der Gesamtorganisation Schule	S.317
3.3	Das Verhältnis von Ziel und Struktur in der Schulorganisation	S.321
4	Die Schule als soziale Organisation	S.329
4.0.1	Einige Bemerkungen zum Konzept der Rolle	S.329
4.1	Der Lehrer als Mitglied der Organisation Schule	S.334
4.1.1	Die Rekrutierung des Lehrers als Professionalisierung und Rollenbildung	S.337
4.1.2	Der Lehrer in seinen Beziehungen innerhalb der Organisation Schule	S.345

4.1.2.1	Der Lehrer in der vertikalen Struktur	S.347
4.1.2.2	Der Lehrer und die "pädagogische Freiheit"	S.353
4.1.2.3	Der Lehrer in seinen horizontalen Beziehungen - die Lehrerkonferenz	S.361
4.1.2.4	Der Lehrer in seinen informellen Beziehungen - das Prinzip der Kollegialität	S.366
4.1.3	Die "Lehrerautorität" als strukturell vorgeformte Beziehung zum Schüler	S.371
4.2	Die Schüler als Mitglied der Organisation Schule	S.377
4.2.1	Die Rekrutierung der Schüler als organisatorisches und soziales Problem	S.377
4.2.2	Die Schüler als Zielgruppe der Organisation Schule	S.393
4.2.3	Schulordnung und SMV als "Definitionsmittel" der Schülerrolle durch die Schulorganisation	S.407
5	Der Unterricht - Ebene der Zieltätigkeit der Organisation Schule	S.419
5.1	Die Schulklasse als soziale Basis der Interaktion im Unterricht	S.422
5.1.1	Zur Interaktionsstruktur der Schulklasse	S.425
5.1.2	Drei Ansätze zur Analyse der Schulklasse	S.431
5.1.2.1	Talcott Parsons: Die Schulklasse als soziales System	S.431
5.1.2.2	C.W. Gordon: Die Schulklasse als ein soziales System	S.438

5.1.2.3	Getzels/Thelen: Die Schulklasse als ein einzigartiges soziales System	S.445
5.1.2.4	Zusammenfassung der Kritik	S.450
5.2	Die dialektische Struktur der Unterrichtssituation und der Lehrer	S.452
5.2.1	Zensurengebung und Leistungskonkurrenz	S.462
5.2.2	Die Leistungskonkurrenz als zentrale Achse des Unterrichts	S.468
5.3	Die inhaltliche Dimension des Unterrichts	S.472
5.3.1	Der Lehrplan als Mittel der inhaltlichen Eingrenzung des Unterrichts durch den Staat	S.473
5.3.2	Qualifikationen und ihre Umsetzung in den Lehrplan	S.477
5.3.3	Die Partikularisierung der Inhalte im "Schulstoff"	S.485
5.4	Unterricht und Qualifikationsleistung der Schule	S.490

DIE THEORIE UNSERER SCHULE ALS RAHMEN DIDAKTISCHEN HANDELNS

1	Didaktische Strategie als Reflexion gesellschaftlich implizierter Handlungsmöglichkeiten im Qualifikationsbereich	S.496
2	Leitlinie didaktischen Handelns: Eröffnung gesellschaftlicher Wirklichkeitserfahrung	S.503
	Literaturverzeichnis	S.510
	Versicherung	S.539

A B K Ü R Z U N G S V E R Z E I C H N I S

b:e	Betrifft : Erziehung
BuE	Bildung und Erziehung
d.h.	das. heißt
DDS	Die Deutsche Schule
GG	Grundgesetz
KMK	Kultusministerkonferenz
m.E.	meines Erachtens
Hrsg.	Herausgeber
hrgg.	herausgegeben
o.J.	ohne Jahrgang
o.O.	ohne Ort
SMV	Schülermitverwaltung
SV	Schülervertretung
WRV	Weimarer Reichsverfassung
z.B.	zum Beispiel
ZfPäd	Zeitschrift für Pädagogik

DIE THEORIE UNSERER SCHÜLE

ALS RAHMEN

DIDAKTISCHEN HANDELNS

1 Theorie unserer Schule als Rahmen didaktischer Strategienbildung - ein Arbeitsprogramm

1.1 Einführung in die Aufgabenstellung

Diese Arbeit versteht sich einmal als ein Beitrag zur Theorie unseres Schulsystems, zum anderen wird der Versuch unternommen, die aus der Analyse unseres Schulsystems gewonnenen inhaltlichen Bestimmungen als Bedingungsrahmen und theoretische Implikation einer didaktischen Strategie "mittlerer Reichweite" aufzufassen. Das soll erlauben, in Form einer "didaktischen Leitlinie" Kriterien für in die Praxis reichende didaktische Entscheidungen zu entwickeln.

Ziel der Arbeit ist also die Konstruktion einer Vermittlungsebene ("didaktische Leitlinie"), in der als systematische Abstraktion der gesellschaftlichen Situation unseres Schulsystems ("Theorie der Schule") soviel Realität einfließt, daß von ihr aus ableitbar Inhalt und Organisation von Unterricht einzugrenzen ist.

Bei diesem umfassenden Vorhaben kann es nicht darauf ankommen, Analyse und abzuleitende Aussagen bis ins Detail auszuarbeiten. Dies gilt für die entlang der historischen Dimension verlaufenden Institutionsanalyse ebenso wie für die als Querschnitt angelegte Analyse der Schule als Organisation als auch für die nötige Differenzierung und Konkretisierung der schließlich entwickelten "didaktischen Leitlinie".

Im Vordergrund der Bemühungen steht vielmehr die Ausarbeitung einer theoretisch stringenten, sich durch alle Überlegungen ziehenden Linie, die Schule als Element der gesellschaftlichen Totalität und Didaktik als Theorie des in ihren Entwicklungstendenzen angelegten Handelns zu begreifen.

1970; zur Hoch-Zeit der Schulreformdiskussion, fand der Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin unter einem für die pädagogische Aufbruchsstimmung bezeichnenden Motto statt: "Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik".

In Heinrich Roth's Einleitungsvortrag unter dem gleichen Thema ¹⁾ kam deutlich zum Ausdruck, daß sich die Erziehungswissenschaft nun offensichtlich der Probleme annahm, die vorher oft an ihr vorbei und ohne ihre Beteiligung gelöst wurden. Schulreform zwingt zur politischen Stellungnahme. Zugleich ist dabei aber an die Erziehungswissenschaft als Wissenschaft der Anspruch gestellt, diese Stellungnahme durch einen theoretischen Bezugsrahmen sowie mit Erkenntnissen aus der Forschung abzusichern. Dabei muß das ganze Feld der wissenschaftlichen Möglichkeiten ausgenutzt werden. "Forschung ist nicht leistungsfähig ohne Problemsensibilität, ohne methodische Phantasie, ohne Einfälle und Intuition, wie sie nicht lebensfähig ist ohne Datensicherung, intersubjektive Kontrollen, Regeln des Verfahrens und der Logik."²⁾

An zentraler Stelle in Roth's Problemkatalog der von der Erziehungswissenschaft zu leistenden Aufgaben erscheint die Theorie der Schule. Dabei scheint es ihm als klar oder zu klären,

1. daß ohne eine Theorie der Schule vereinzelte Bildungsforschung nur einen defizienten Wert hat;
2. daß jede Theorie der Schule auf eine Theorie der Gesellschaft bezogen sein muß, weil sie vom Gesellschaftsprozess, vom Selbstverständnis der Gesellschaft, nicht abzutrennen ist."³⁾

1) ROTH, HEINRICH: Erziehungswissenschaft-Schulreform-Bildungspolitik. in: DDS 63/1971. S.278-291.

2) ebenda S.282.

3) ebenda S.285.

Der nachfolgende Verlauf der Schulreform, ihre Zersplitterung und ihr schließlicher Stillstand, legt es nahe, die Forderung nach einer gesellschaftsbezogenen Theorie der Schule noch entschiedener zu stellen, haben sich dabei doch zahlreiche Vorstellungen über die Beziehungen von Erziehungswissenschaft-Schulreform-Bildungspolitik-Gesellschaft als Illusionen der an der Reform Engagierten erwiesen, die schließlich die Relativität ihrer Bemühungen angesichts manifest auftretender gesellschaftlicher Zwänge erfahren mußten. Dabei zwingt sich von selbst die Frage nach der Struktur des Verhältnisses der Schule zu ihrem konstitutiven gesellschaftlichen Zusammenhang auf. Aber auch, über welche Mechanismen sich dieses Verhältnis in der Struktur der Schule bis auf die Interaktionsebene im Unterricht durchsetzt und diese unabhängig von aller subjektiven Anstrengung vorprägt.

Mit der Lösung dieser Fragestellungen ist die theoretische Rekonstruktion des Untersuchungsgegenstandes "Schule" genuin verbunden. Insofern ist diese Arbeit ein Diskussionsbeitrag zur Schultheorie als der Theorie unseres Schulsystems.

1.2 Zum Stand der schultheoretischen Diskussion

Der Stand der schultheoretischen Diskussion ist vom Entwicklungsstand ihres Gegenstandes - der Schule - nicht abzulösen. Die Theorie der Schule ist insofern ständig ein wissenschaftliches Desiderat, als "Schule als Wirklichkeit schon immer auf Zusammen- und Vorrorausschau ihrer Entwicklung und der Bedingungen dieser Entwicklung angewiesen war".⁴⁾

4) HOLSTEIN, HERMANN: Schultheorie-Wozu? Überlegungen und Aspekte einer "Theorie" der Schultheorie. Ravensburg 1975. S. 10.

Demnach ist es nicht verwunderlich, daß in dem Moment, wo die Selbstverständlichkeit der äußeren und inneren Struktur sowie der Zielvorstellungen des Schulsystems in Frage gestellt ist, schultheoretische Bemühungen auftreten.

Zumindest ist eine interessante Parallele: Um die Mitte der 60er Jahre, als der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen seine Gutachten veröffentlichte⁵⁾, als Picht mit seinem Buch über die "Deutsche Bildungskatastrophe"⁶⁾ eine breite öffentliche Diskussion in Gang brachte, die durch Dahrendorf⁷⁾ um die sozialpolitische Dimension erweitert wurde, begann in der Erziehungswissenschaft eine intensive explizite schultheoretische Diskussion, die sich in einer Reihe von Aufsätzen 8)

-
- 5) DEUTSCHER AUSSCHUSS für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten. (Gesamtausgabe) Stuttgart 1966. Die Veröffentlichungen liefen ab 1959.
- 6) PICT, GEORG: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg 1964.
- 7) DAHRENDORF, RALF: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- 8) OSWALD, PAUL: Grundzüge einer Theorie der Schule. in: Vjschr.f.wiss.Päd. 40/1964. S.260-276; ROESSLER, WILHELM: Zur Theorie der deutschen Schule. Ein historisch systematischer Versuch. in: BuE 19/1966. S.1-12; NIPKOW, Karl-Ernst: Umriß und Problematik einer modernen Schultheorie. in: ZfPäd. 14/1968. S.335 ff; SCHULZ, WOLFGANG: Umriß zu einer didaktischen Theorie der Schule. in: DDS 61/1969. S.61-72; HOFFMANN, DIETRICH: Die "Theorie der Schule" zwischen Ideologie und Technologie. in: DDS 63/1971. S.222 ff; HEILAND, HELMUT: Zur Theorie der Schule. in: DDS 64/1972. S.431-451; BENNER, DIETRICH: Zur Diskussion über Schultheorien in: Päd.Rundsch. 26/1972. S.830 ff; MARSCHELKE, EKKEHARD: Auf dem Weg zu einer Metatheorie der Schule. in: BuE 26/1973. S.201-212; SCHWÄNKE, ULF: Aspekte einer Theorie der Schule in: ZfPäd. 19/1973. S.485-496; LERSCH, RAINER: Theoretische Praxis oder praktische Theorie? Wissenschafts- und didaktische Überlegungen zur pädagogischen Theoriebildung am Beispiel der Theorie der Schule. in: ZfPäd. 21/1975. S.107 ff.

von Aufsatzsammlungen⁹⁾ sowie Monographien¹⁰⁾ niederschlug. Zusätzlich ist anzumerken, daß mit diesen Arbeiten längst nicht die Zahl der Beiträge zur Schultheorie erfaßt ist. Denn es hängt wohl nicht vom Titel ab, ob man einen Beitrag unter diesen Problembereich subsumieren kann, sondern von dem Konzept der Schultheorie, mit dem man eine Einteilung der Texte vornimmt. Es ist so auch eine Frage der Partikularisierung der Wissenschaft und der fehlenden Interdisziplinarität, daß ein erheblicher Teil der wissenschaftlichen Beiträge zur Schultheorie aus anderen Wissenschaftsbereichen von der Erziehungswissenschaft nur langsam aufgenommen wurden, wenn sich das inzwischen auch geändert hat, da die Probleme der Schulreform und ihres Scheiterns es nicht weiter zulassen, die institutionellen Probleme sowie die funktionalen Sozialisierungsleistungen der Schule weiterhin zu negieren. Insofern müssen zumindest schulsoziologische Beiträge

-
- 9) RÖHRS, HERMANN(Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt 1968; FÜRSTENAU, PETER u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim/Berlin/Basel 1969; FISCHER, WOLFGANG u.a.: Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Heidelberg 1972.
- 10) WILHELM, THEODOR: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967; KRAMP, Wolfgang: Studien zur Theorie der Schule. München 1973; FINGERLE, KARL-HEINZ: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München 1973; HOLSTEIN, HERMANN: Schultheorie-wozu? Überlegungen und Aspekte einer "Theorie" der Schultheorie. Ravensburg 1975; und als neuester Beitrag: ADL - AMINI BIJAN: Schultheorie. Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim 1976.

wie die von Hurrelmann¹¹⁾, Holstein¹²⁾, Peter¹³⁾ und Fend¹⁴⁾ einbezogen werden, aber auch problemgeschichtliche Studien wie die von Heydorn¹⁵⁾ und Titze¹⁶⁾, nicht zuletzt die Auseinandersetzung mit der Schulwirklichkeit, üben sie nun immanente Kritik¹⁷⁾ oder von einem gesellschaftskritischen Standpunkt aus.¹⁸⁾

Das Anwachsen der Literatur, die explizit auf die "Theorie der Schule" als erziehungswissenschaftliche Aufgabenstellung bezug nimmt, aber noch mehr die parallel zur Schulreformdiskussion entstandenen Arbeiten¹⁹⁾, die implizite Beiträge zur Theorie der Schule darstellen, kann als Ausdruck der Notwendigkeit einer Umstrukturierung des Schulsystems gewertet werden.

-
- 11) HURRELMANN, KLAUS(Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim u. Basel 1974; ders.: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek 1975.
 - 12) HOLSTEIN, HERMANN: Die Schule als Institution. Zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung. Ratingen u.a. 1972.
 - 13) PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
 - 14) FEND, HELMUT: Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim u. Basel 1974.
 - 15) HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970; ders.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972.
 - 16) TITZE, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung. Frankfurt 1973.
 - 17) RUMPF, HORST: Die administrative Verstörung der Schule. Essen 1966.
 - 18) NYSSSEN, FIEDHELME: Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971; GAMM, HANS-JÜRGEN: Kritische Schule. München 1970; BECK, JOHANNES: Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis. Reinbek 1974.
 - 19) Dazu zählen die zahlreichen, hier nicht im Einzelnen aufgeführten Aufsätze und Bücher, die Schule unter bestimmten Aspekten, seien es didaktischer, psychologischer, sozialisationstheoretischer, soziologischer oder rechtlicher Art untersuchen.

Bernfeld²⁰⁾ forderte in einer ähnlichen schulreformerischen Situation in den 20er Jahren²¹⁾ eine "Instituetik" als notwendige ergänzende Didaktik, die "die Institution, die wir in der Gänze Schulwesen nennen", ²²⁾ rational umzudenken hätte. Denn die "Institution Schule ist nicht aus dem Zweck des Unterrichts gedacht und nicht als Verwirklichung solcher (pädagogischer d.V.) Gedanken entstanden, sondern ist da, vor der Didaktik (als zweck - rationaler Gestaltung des Unterrichts d.V.) und gegen sie. Sie entsteht aus dem wirtschaftlichen - ökonomischen, finanziellen - Zustand, aus den politischen Tendenzen der Gesellschaft; aus den ideologischen und kulturellen Forderungen und Wertungen, die dem ökonomischen Zustand und seinen politischen Tendenzen entsprangen... In welcher Richtung immer diese Kräfte wirken mögen, es ist von vorneherein unwahrscheinlich, daß sie die Erreichung des didaktischen Zwecks garantieren, es ist nicht einmal wahrscheinlich, daß sie ihm neutral gegenüberstehen. Sondern es ist zu erwarten, daß sie ihn vielfach brechen und ablenken. Jedenfalls ist es wissenschaftlicher Haltung nicht angemessen, solche Möglichkeit, solche höchste Wahrscheinlichkeit, ungeprüft zu lassen."²³⁾

Bernfelds Konzept der Instituetik konnte entsprechend der ähnlichen Problemlage über 40 Jahre später erneut als aktuell aufgegriffen werden.²⁴⁾

20) BERNFELD, SIEGFRIED: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967 (1925).

21) Interessanterweise läßt sich für diese Zeit ebenfalls eine Häufung schultheoretischer Arbeiten feststellen. Außer dem Buch von Bernfeld: REICHWEIN, GEORG: Grundlagen einer Theorie der Schule. in: Päd.Zentralblatt 1925. S.313-327; SPRANGER, EDUARD: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Bad Heilbrunn 1963 (Berlin 1928).

22) BERNFELD, SIEGFRIED: Sisyphos... a.a.O. S.27

23) ebenda

Wird die neuere Didaktiktheorie auch von Blankertz²⁵⁾ gegen Bernfeld in Schutz genommen, - er habe sie überschätzt in Bezug auf ihre Exaktheit und unterschätzt in Bezug auf ihren theoretischen Horizont - so "bleibt die Kritik aktuell"²⁶⁾, wie auch er zugibt. Bezeichnet die Institutik doch eine Problemstellung, die in den am "strengen" Wissenschaftsmodell orientierten Didaktiken gar nicht, in den traditionellen bildungstheoretischen Didaktiken zumindest verkürzt enthalten ist,²⁷⁾ die jedoch anzugehen aus der heutigen "ungeklärten" Situation der Schule heraus ein aktuelles Bedürfnis ist.

Diese Problemstellung der Institutik, die Institution Schule als Ganzes zu denken und sie dabei über der Analyse der Bedingungen, die das pädagogische Handlungsfeld bestimmen, neu zu rekonstruieren, kann als zentrale Aufgabe der Schultheorie betrachtet werden.

Inhaltlicher Gegenstand ist von daher die Wirklichkeit der Schule, oder besser: Ausgangspunkt und Endpunkt der Analyse, da die Schulwirklichkeit nicht deckungsgleich dem Feld der nötigen Analyse sein kann. Gilt es doch, die Bedingungen dieser Wirklichkeit auszuloten. "Eine Systematik

24) Dies geschieht z.B. zentral bei: FINGERLE, KARL-HEINZ: Funktionen und Probleme... a.a.O. S.9 ff; FINGERLE, setzt übrigens Institutik mit "Theorie der Schule" gleich. Ebenda S.10.

25) BLANKERTZ, HERWIG: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1975. S.11 ff.

26) ebenda S.13.

27) Vergl. dazu auch: HUISKEN, FREERK: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972. Insbesondere S.43 ff die Kritik an der Vernachlässigung der institutionellen und organisatorischen Aspekte der Schule in Wenigers Lehrplantheorie.

der Inhalte [entsteht] eben nicht sachlogisch, sondern in komplexem Zusammenhang mit thematischen Bedürfnissen, die in der Schulwirklichkeit selbst entspringen."²⁸⁾ Die fehlende Bezugnahme auf diese Fragestellungen, "die der Schulwirklichkeit entspringen", könnte meines Erachtens auch eins der Kriterien für die in der Diskussion erwähnte Rückständigkeit²⁹⁾ sein, zumindest impliziert die Bewertung einzelner schultheoretischer Ansätze bzw. der gesamten Diskussion als "rückständig" die Vorstellung einer Ausgebildetheit der Theorie und - sowenig es den Beiträgen auch bewußt sein mag - ein bestimmtes Konzept der Schule, das als der Realität angemessen unterstellt wird, dessen Zusammenfassung in einem systematischen Zusammenhang aber noch nicht gelungen erscheint.

So ist z.B. Holstein in seiner m.E. hilfreichen Problemübersicht an einem solchen Konzept der Schule und ihrer Wirklichkeit orientiert. Seine sich durch den ganzen Beitrag hindurchziehenden Kriterien der Theorie der Schule - Einheitlichkeit der Sicht, prospektive Gerichtetheit, Bindung an die gesellschaftliche Situation³⁰⁾ - sind - so interpretiere ich - an sein Verständnis der sich aktuell vollziehenden Entwicklungen im Schulbereich gebunden:

- So wie die Partikularitäten in der Entwicklung unseres Schulsystems die einheitliche Sicht erschweren, so manifestiert sich mit der Diskussion um die Einführung der Gesamtschule dieser Zusammenhang.

28) HOLSTEIN, HERMANN: Schultheorie - wozu?... a.a.O. S.101 f.

29) Vergl. KRAMP, WOLFGANG: Studien... a.a.O. S.12 f;

HOLSTEIN, HERMANN: Schultheorie-wozu?... a.a.O. S.9.

30) ebenda S.9 ff.

- Der mit der Schultheorie per se verbundene prospektive Anspruch tritt bei gesellschaftlicher Notwendigkeit von Planung (Bildungsplanung, Bildungsökonomie) als theoretischer Anspruch auf einen Bezugsrahmen hervor.
- Dieser notwendige Bezugsrahmen läßt den die jeweilige Unterrichtssituation übergreifenden Bezug erkennen, der durch die früher vorherrschende individualpädagogische Sichtweise der Schule verdeckt wurde.

Holstein geht also offensichtlich von der gegenwärtigen Situation aus, ~~sieht~~ diese als in der historischen Entwicklung verwurzelt, wobei der Schultheorie die Aufgabe zufällt, "in Analyse und Synthese, in Vergleich und konstruktiver Prognose"³¹⁾ die historischen Situationen der Schule zusammenzufassen, "um sie in die jeweils anschließende Entwicklung aufzunehmen"³²⁾.

Die Theorie der Schule wird für Holstein zu einem "erziehungswissenschaftlichem Instrument der Gesellschafts- und Schulpolitik"³³⁾, das die Abstimmung zwischen Pädagogik und Didaktik der Schule und den gesellschaftlichen Bedürfnissen, wie sie jeweils existieren, zu leisten hat. Holstein bleibt auf dieses Verständnis des Funktionsbegriffs auch im weiteren fixiert, da er nicht in der Lage ist, Kriterien zu entwickeln, die diese Funktionen der Schule selbst noch einmal kritisch überprüfen lassen. Die Gesellschaft ist der Schultheorie vorgegeben, diese wird zur "Theorie der gesellschaftsangepaßten Organisation des Schulwesens"³⁴⁾. Sie hat es zu tun "mit abgestimmten

31) ebenda S.10.

32) ebenda.

33) ebenda.

34) ebenda S.159

Beurteilungen gesellschaftlicher Notwendigkeiten und Bedürfnissen³⁵⁾, ohne sich die Distanz zu bewahren, die es erlaubt, den Charakter und die Struktur der gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Bedürfnisse auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung kritisch zu rekonstruieren

Bei Holstein vermischen sich hier Schultheorie als wissenschaftliche Disziplin und die schulpolitische Entscheidungsebene, worin sich letztlich der illusionäre Wunsch der Erziehungswissenschaft ausdrückt, ihre Sachkompetenz mit der politischen Entscheidungskompetenz zu vereinen. Auf dem Hintergrund eines ungeklärten Theoriebegriffs verstrickt sich Holstein in Widersprüche, die aus an sich anregenden Hinweisen noch lange keine Theorie der "Theorie der Schule" werden lassen.

Adl-Amini, der den neuesten zusammenfassenden Beitrag zur Schultheorie³⁶⁾ liefert und dabei "Geschichte, Gegenstand und Grenzen" aufzuzeigen verspricht, flüchtet sich angesichts der "Formlosigkeit des Begriffs Schultheorie... in dem alle irgendwie mit der Schule zusammenhängenden Themen und Probleme unter dem wohlklingenden - und nicht übel sich verkaufenden³⁷⁾ - Titel "Theorie der Schule" sorglos untergebracht werden können."³⁸⁾, in die revolutionäre Abschaffung des Begriffs, in dem er ihn als überflüssig in der Curriculum-Theorie aufgehen läßt.

Es gelingt ihm m.E. nicht, seine Kritik an den sich explizit als "Schultheorie" bezeichnenden Beiträgen positiv in einer Aufgabenbestimmung aufzuheben. Er bleibt auf sie fixiert,

35) ebenda.

36) ADL-AMINI, BEJAN: Schultheorie. Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim und Basel 1976.

37) Liege ich fern in der Annahme, daß Adl-Amini mit dem Titel seines Buches "Schultheorie - Geschichte, Gegenstand und Grenzen" sich hier ebenfalls einreicht.

38) ebenda S.15.

so sehr, daß er den möglichen Abschluß der "50-jährigen Geschichte der Schultheorie" herannahen sieht, wenn seine Arbeit ihr Ziel erreicht, "die Grenzen zu bestimmen, innerhalb derer die Schultheorie e i g e n t l i c h (Hervorheb. d.V.) weiter zu lokalisieren ist."³⁹⁾ Um dieses Eigentliche" geht es ihm dann bei dem "Versuch der Neubestimmung der Schultheorie"⁴⁰⁾, wo unabhängig von seiner vorangehenden - und ohne Zweifel gezielten - Kritik der schultheoretischen Ansätze eine Einteilung in sog. "Theorietypen" vorgenommen wird.

Sein Maßstab - auf Plausibilitätsgrundlage eingeführt - ist die mögliche Sicht des Verhältnisses von Gesellschaft und Schule:

- "punktuelle Schultheorie"⁴¹⁾ - hier wird die Betrachtung des Verhältnisses von Schule und Gesellschaft als irrelevant angesehen.-
- "Lineare Schultheorie"⁴²⁾ - unilinearer Bezug von Gesellschaft und Schule.
- "Multidimensionale Schultheorie"⁴³⁾ - "dieser Theorietypus betrachtet.... das Verhältnis von Schule und Gesellschaft dialektisch: Als sich wechselseitig bedingend und vermittelnd."⁴⁴⁾

Dieser dritte "Theorietyp" wird zum Ausgangspunkt seiner schließlichen Definition der Theorie der Schule. Sie ist "ein System von logisch widerspruchsfreien, intersubjektiv (wenn auch nicht ausschließlich mit empirischen Methoden) überprüfbaren Aussagen über den gesellschaftlichen

39) ebenda S.17.

40) Vergl. Kapitel 4.0 - ebenda S.92 ff.

41) ebenda S.93 ff.

42) ebenda S.95 f.

43) ebenda S.96 ff.

44) ebenda S.96.

Implikationszusammenhang von Schule, der die Bedingung der Möglichkeit von Schule und ihres inneren Geschehens ist.⁴⁵⁾ Und "eine solche Theorie der Schule [kann] nach dem Stand der Erziehungswissenschaften nichts anderes sein... als die C u r r i c u l u m s t h e o r i e."⁴⁶⁾

Die Formalität des Vorgehens beweist sich darin, daß das Problem in eine Definition gesteckt, dann umgenannt und schließlich in einer Serie von allgemeinen Variationen zum Thema "Dialektik von Gesellschaft und Schule und ihrer Einheit im Curriculum" untergeht. Darüber hilft auch kein Rekurs auf Marx und Habermas hinweg. Die "permanente Ideologiekritik am Curriculum und seine permanente Revision"⁴⁷⁾, die ADL-Amini dann schließlich als Aufgabe der (abgeschafften d.V.) Theorie der Schule setzt und sie der (am Begriff gemessen ebenso verschwommenen d.V.) Curriculumstheorie unterordnet, setzt selbst schon einen Begriff von Schule voraus, den zu rekonstruieren nicht verzichtet werden kann.

Wenn von der Theorie der Schule die Bestimmung ihres Gegenstands erwartet und "zu den schwierigsten Aufgaben"⁴⁸⁾ gezählt wird, so liegt dem eine auf Fachgrenzen fixierte Wissenschaftsvorstellung zugrunde, die Gefahr läuft, aufkommende Fragestellungen abzuschneiden. Denn entweder ist die Frage nach dem Gegenstand banal - der Theorie der Schule Gegenstand ist unser Schulsystem - oder sie setzt weitergehende Problemstellung voraus - das ist aber eine

45) ebenda S.97 f.

46) ebenda S.98. Es folgt übrigens wieder der Hinweis auf das mit diesem Akt der Auflösung erfolgende mögliche Ende der "50jährigen Geschichte der Schultheorie".

47) ebenda S.114.

48) HOLSTEIN, HERMANN: Schultheorie-wozu?... a.a.O. S.10.

von der Schultheorie erst zu leistende Aufgabe. Der Gegenstandsbereich wird dabei durch ihre Fragestellungen selbst umrissen. Diese Fragestellungen können im vorhin- ein angegeben werden, ihre Lösungen aber sind erst Ergebnis der schultheoretischen Bemühungen.

Kramp hat folglich in seinen "Studien zur Theorie der Schule"⁴⁹⁾ der Bestimmung des Gegenstandsbereiches nur geringen Platz eingeräumt. Wichtiger war es ihm, Fragestellungen zusammenzutragen und zu versuchen, den Stand der Auseinandersetzung zu fixieren.

Im Anschluß an seine Überlegungen möchte ich versuchen, die Schwierigkeiten, mit denen sich die Theorie der Schule auseinanderzusetzen hat, genauer darzulegen.

Im ersten Kapitel seiner "Studien"⁵⁰⁾ stellt Kramp diejenigen Theorieelemente zusammen, die seiner Meinung nach angesichts des Diskussionsstandes als nicht mehr hintergehbare Erkenntnisse in jeden schultheoretischen Ansatz eingehen müssen. Es handelt sich dabei weniger um einen inhaltlich ausgerichteten Katalog als vielmehr um Einsichten im Bezug auf das methodologische Vorgehen, die gleichzeitig als Forderungen an die Schultheorie noch unerfüllt da stehen. Dabei will ich es als dahingestellt sein lassen, in welchem Maß sich wirklich eine allgemeine Übereinstimmung feststellen läßt oder ob Kramp diesen Konsensus aus Gründen der wissenschaftlichen Ästhetik konstruiert.

1. Die erste generelle Einsicht besteht danach darin, daß alle auf die Schule bezogenen Aussagen, stammen sie von Schulpolitikern, Schulpraktikern, von Erziehungswissenschaftlern oder auch Vertretern anderer Wissenschaftsgebiete

49) KRAMP, WOLFGANG: Studien... a.a.O.

50) ebenda S.17 ff.

eine implizite Schultheorie, "ein Vorverständnis der Strukturen und Funktionen des Schulwesens im Ganzen"⁵¹⁾ schon enthalten.

Ob es sich nun um den Strukturplan des Bildungsrates, den Süvernischen Unterrichtsgesetzentwurf, die Haushaltsrede eines Kultusministers, die Arbeit einer wissenschaftlichen Projektgruppe zur Schullaufbahnberatung, um die Unterrichtsplanung eines Deutschlehrers oder um bildungspolitische Erklärungen eines Lehrerverbandes handelt, eine Theorie dessen, was Schule jeweils bedeutet, mag sie auch noch so unausgesprochen und unreflektiert sein, ist jeweils enthalten.

Eine wissenschaftliche Schultheorie bekommt demnach die Aufgabe, aus der wissenschaftlichen Distanz heraus, "jenes Vorverständnis bewußt [zu] machen, auf seine Sachangemessenheit [zu] prüfen und die jeweilige Einzelaussage in einen verstehbaren Sinnzusammenhang ein [zu] ordnen."⁵²⁾

Diese klar formulierte Einsicht bedeutet die Notwendigkeit der Konstruktion einer kategorialen Bezugsebene, auf die man die Aussagen über die Schule beziehen kann, die aber auf der anderen Seite die Schule in ihrer historischen Geprägtheit, ihren Strukturen und ihren Rahmenbedingungen erkennen läßt. Diese Konsequenz zieht Kramp nicht. M.E. ist damit das zentrale Problem einer Theorie der Schule vorgegeben, wenn sie ihren umfassenden Anspruch bewahren will.

Ein theoretischen Ansatz, der von einem Wesensbegriff "der" Schule ausgeht, nimmt zwar dieses Problem auf, entzieht ihm aber im gleichen Moment den Boden, in dem er als

51) ebenda S.17.

52) ebenda S.17 f.

Kriterium einen allgemeinsten Begriff der Schule "überhaupt" heranzieht, eine Abstraktion, die dann abseits des historischen Bezugs mit "Wesenselementen" angefüllt wird, ohne daß diese anders als durch den Hinweis auf unmittelbare Einsicht ausgewiesen wären. Die axiomatisch eingeführte Begrifflichkeit bildet dann den Interpretationsrahmen, auf den die in der Schule vorgefundene Wirklichkeit bezogen wird. Vertreter dieses Ansatzes sind innerhalb der traditionellen geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu finden. Kramp kritisiert eingehend diese Kombination von normativen Vorentscheidungen und Pragmatismus⁵³⁾, die, meist auf einer anthropologischen Grundlage basierend, die Geschichtlichkeit der Schule außer Betracht läßt oder sie nur als Illustrationsmaterial heranzieht.

Die Schultheorie, soll sie an gesellschaftlichen Problemen orientierten Erklärungswert besitzen, muß die geschichtliche Eingebundenheit der Schule in gesellschaftliche Entwicklungen ernst nehmen. Sie kann konsequenterweise nicht eine Theorie der Schule "überhaupt" sein, sondern eine unter anzugebenden gesellschaftlichen Bedingungen gefaßte Theorie der Schule in eben diesem gesellschaftlichen Zusammenhang. Der Struktur dieses Wirklichkeitszusammenhangs, sind die Kategorien zu entnehmen, die die Konstruktebene der Schule bilden, wobei der theoretische Ansatz selbst noch einmal auf die gesellschaftlichen Bedingungen seiner Formulierung befragt werden muß. Ist damit die von Kramp kritisierte "Wesensschau" der Schule abzulehnen, so stellt sich andererseits auch das von ihm vertretene Ziel der Entwicklung eines "umfassenden Kategoriensystems zum Zwecke der Formulierung und

53) ebenda S.24 ff; vergl. auch: ADL-AMINI, BIJAN: Schultheorie... a.a.O. Kap.2 S.20 ff.

Erprobung (empirisch gehaltvoller d.V.) genereller Hypothesen... mit dem Anspruch auf zeit-räumlich unbegrenzte Gültigkeit ihrer Aussagen "54) als für generelle Aussagen nicht weiterführend heraus, gehen damit doch notwendigerweise die Entwicklungsmomente verloren, die es im Sinne einer prospektiv gerichteten didaktischen Strategienbildung zu erfassen gilt.

2. Dies führt zur zweiten generellen Einsicht, die nach Kramp darin besteht, "daß eine explizite, systematisch entfaltete Schultheorie nicht nur die Schulpraxis über sich selbst aufklären, ihr dabei zugleich als Orientierungsmuster und als Legitimationsmaßstab dienen, sondern auch der Schulforschung eine kategoriale Basis für die Wahl ihrer Objekte, Fragestellungen und Methoden, wie für die Interpretation und Gewichtung ihrer Ergebnisse bieten, vor allem aber solche Forschung kräftig stimulieren und sich an ihren Resultaten ständig selbst kontrollieren solle."55)

Die Theorieelemente der Schultheorie müssen demnach soweit vermittelbar sein, daß sie den in der Schule Handelnden Orientierung bieten können. Darauf geht durchweg die ganze schultheoretische Literatur dem Anspruch nach ein, wenn auch dann bei den geisteswissenschaftlichen Ansätzen die Vermittlungsschritte, bei den primär didaktisch orientierten der gesellschaftliche Rahmen als Konstituens ausgespart bleibt, wie insbesondere Adl-Amini⁵⁶⁾ in seiner Kritik hervorhebt.

54) ebenda S.81.

55) ebenda S.18.

56) Vergl. ADL-AMINI, BIJAN: Schultheorie... a.a.O.
Kap.2, S.20 ff.

Schultheorie hat zur Aufgabe, den Implikationszusammenhang für die Schulpraxis anzugeben. Dies gilt auch in Bezug auf die Schulforschung, die sich in Bezug auf den umrißhaft vorgegebenen Rahmen auf die Ausarbeitung spezieller Problembereiche konzentrieren kann. Sie bildet darüber hinaus eine Kontrolle, der sich auch der kategoriale Rahmen stellen muß.

3. Als weitere Einsicht ist anzusehen, daß es bei den schultheoretischen Bemühungen weniger um eine Theorie pädagogischen Handelns, als vielmehr um die Theorie der Bedingungen dieses Handelns und der Institutionen, in deren Rahmen dieses Handeln stattfindet, geht, "daß... jede zukünftige Schultheorie dem Institutionscharakter der Schule, damit aber auch ihre gesellschaftlich organisatorischen Determinanten stärker als bisher berücksichtigen, ja zum Ausgangspunkt aller Betrachtungen machen müsse."⁵⁷⁾

Dieser Ausgangspunkt - soll er für die Schultheorie konstitutiv sein und sich für Aussagen auf mittlerer Abstraktionsebene relevant erweisen - muß erst einmal in seiner Struktur nachgewiesen werden. Der Institutionscharakter drückt ein gesellschaftliches Verhältnis aus, das unter historisch zu fixierenden Bedingungen entstanden ist und selbst eine Entwicklung durchmacht. Aus der Analyse dieses Verhältnisses ergibt sich der kategoriale Bezugsrahmen, der das Wirken dieser "gesellschaftlich organisatorischen Determinanten" bis auf die Ebene des Inhalts und der Organisation der Lernprozesse in der Schule verfolgen läßt.

4. Um diese Determinanten erfassen und ihre Wirkung bis auf die erfahrbare Ebene des pädagogischen Handelns

57) KRAMP, WOLFGANG: Studien... a.a.O. S.18.

nachzeichnen zu können, bedürfe es "sowohl historisch - hermeneutischer Studien als auch breit angelegter empirischer Feldforschung und kritisch vergleichender Untersuchungen, also des Einsatzes aller wissenschaftlich erprobter Verfahren, wie der wechselseitigen Ergänzung und Korrektur aller dadurch erhobenen Daten."⁵⁸⁾

Darauf muß bestanden werden. Dabei muß jedes methodische Vorgehen, wie auch das Aufgreifen anderer Theorieansätze - z.B. den der Organisationssoziologie - stets in der Relation zu der übergreifenden Fragestellung erkennbar bleiben.

5. Dies weist darauf hin, daß die Fixierung auf einen der Erziehungswissenschaft vorgeblich zugedachten Rahmen nicht weiter aufrecht zu erhalten ist, sondern daß Schultheorie sich der Ergebnisse und Methoden anderer Wissenschaften bedienen bzw. ihre eigenen Fragestellungen erweitern muß, will sie nicht in Aspektbegrenztheit und Selbstisolation verfallen.

Damit ist nichts gegen Detailforschung gesagt, kann diese doch der Schultheorie das nötige Material zur Verfügung stellen. Wird jedoch von vornherein ein bestimmter Aspekt ins Zentrum der Gesamtheorie gerückt, so stellt sich zwangsläufig eine Beschränkung ihrer Erklärungsmöglichkeiten ein.

Die Aufsätze von Schulz⁵⁹⁾ und Roth⁶⁰⁾ bilden ein gutes Beispiel dafür, wie aus der Vordefinition der Schultheorie als spezifisch didaktisch konstitutive strukturelle Bestimmungen außer Betracht gelassen werden.

58) ebenda

59) SCHULZ, WOLFGANG: Umriß einer didaktischen Theorie der Schule. in: DDS 61/1969 S.61-72.

60) ROTH, HEINRICH: Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. in: DDS 61/1969 S.520-536.

Schulz gibt den strukturellen Zusammenhang, inden Unterricht eingelagert ist, zwar in Umrissen an, zieht sich dann aber auf einen Aspekt zurück, den er als dem Unterricht immanent ansieht.⁶¹⁾ Die Schulorganisation wird von diesen dem Unterricht immanent vorgegebenen Zielen aus kritisiert, ohne danach zu fragen, welche Zwangsläufigkeit und Bedingtheit diesen organisatorischen Regeln innewohnen.

Bei Roth ist ähnliches zu kritisieren, wenn er in seinem Aufsatz von der Definition ausgeht, "daß Schule die optimale Organisation der lenk- und steuerbaren Lernprozesse in einer Gesellschaft sein sollte."⁶²⁾ Diese Soll-Definition erhält ihre Bestimmungen über Elemente, die im Lernprozess selbst aufgesucht werden. Damit werden die Strukturen außer Sicht gelassen, in die die Lernprozesse in der Schule eingepaßt sind.

Beide Autoren haben ihre Aussagen inzwischen revidiert.⁶³⁾ Bei Heinrich Roth mag die Mitarbeit in der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates dazu beigetragen haben, die Wichtigkeit gesellschaftstheoretischer, institutioneller und organisatorischer Fragestellungen in Bezug auf die Lernprozesse in der Schule zu erkennen.

-
- 61) Schulz bezieht sich auf Fürstenaus Unterscheidung zwischen edukativer und kustodialer Funktion der Schule. Vergl. SCHULZ, WOLFGANG: Umriß... a.a.O. S.67 ff.
- 62) ROTH, HEINRICH: Schule als optimale Organisation... a.a.O. S.521.
- 63) SCHULZ, WOLFGANG: Die Didaktik der berliner Schule - revidiert. in: b:e 1972 H.6 S.19-31; ROTH, HEINRICH: Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik. in: DDS 63/1971 S.278-291.

1.3 Die Theorie unserer Schule als Rahmen didaktischer Strategienbildung

Ein Beitrag zur Theorie der Schule, wie sich diese Arbeit versteht, muß die hier angeführten Bestimmungen aufnehmen und weiterführen. Im Aufzeigen der möglichen Konsequenzen für die Schulreform und die didaktische Strategiediskussion, wird sich die zentrale Bedeutung dieser theoretischen Anstrengung von selbst erweisen. Auf dem Hintergrund der aufgeführten Diskussion werden die Bestimmungen, die Reimers als Aufgabe der Schultheorie anführt, deutlicher: Einerseits der Versuch der "Deskription, Analyse und Kritik der Institution Schule einschließlich ihrer Bezüge wie ihres inneren Geschehens"⁶⁴⁾ andererseits der Versuch, "die pädagogischen Probleme, die sich in der Schule ergeben in einem eigenen umfassenden Zusammenhang zu klären und zu erörtern."⁶⁵⁾

Ich sehe sie in ihrer Verbindung beide als für die Schultheorie verbindlich an. Reimers trifft die Unterscheidung in Bezug auf die neueren und älteren schultheoretischen Ansätze und kennzeichnet damit gleichzeitig eine inhaltliche Verschiebung der Problemstellung: nicht mehr "das Pädagogische" bildet den Ausgangspunkt der Überlegungen sondern die Sicht der Schule als einer mit gesellschaftlichem Auftrag bedachte Institution.

Wir können diese Verlagerung der schultheoretischen Ansätze als ein Indiz dafür heranziehen, daß sich in der Erziehungswissenschaft - im Zusammenhang mit der Schulreformdiskussion - allgemein das Bewußtsein der Einbindung des pädagogischen Handlungsfeldes der Schule in den historisch gegebenen gesellschaftlichen Rahmen geschärft hat.

64) REIMERS, EDGAR: Schule, Theorie der Schule. in: Groothoff, Hans-Hermann (Hrsg.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neubearbeitung Frankfurt 1973. S.268.

65) ebenda.

Allerdings sehe ich es als eine Aufgabe an, von dieser m.E. qualitativ neuen Ebene wiederum die Frage der möglichen didaktischen Zielbestimmung der Schule wie auch der auf das Individuum gerichteten pädagogischen Konsequenzen anzugehen.

Fassen wir so Theorie der Schule als Rekonstruktion der äußeren und inneren Rahmenbedingungen, die das pädagogische Handlungsfeld der Schule bestimmen, so liegt in dieser vorläufigen Definition, wenn man es genau besieht, schon ein Programm.

Sie setzt einmal die Schule als Institution voraus und zwar als Institution einer zu beschreibenden historischen Wirklichkeit.

Sie sagt weiter aus, daß es sich um ein qualitativ zu unterscheidendes Feld handelt, in dem die Institution Schule ihre Aufgabe zugesprochen bekommt, nämlich um ein 'pädagogisches Handlungsfeld', das der Erziehung und Ausbildung. Sie sagt aus, daß dieses Handlungsfeld kein isoliertes, für sich bestehendes ist, sondern ein "bestimmtes", welches sich in einem Abhängigkeitsverhältnis von Rahmenbedingungen befindet.

Und schließlich könnte man sagen, besteht nur ein Interesse an den Bestimmungen der Rahmenbedingungen dieses Handlungsfeldes, wenn auch ein Interesse besteht, dieses mit Intentionen zu füllen, zu planen und zu verändern. Dieses Interesse sei hier als subjektives - desjenigen, der sich damit wissenschaftlich auseinandersetzt oder in der Schulpraxis intentional darauf bezieht - und als objektiv - gesellschaftliches - niedergeschlagen in historisch gebildeten gesellschaftlichen Verhältnissen, verstanden.

Die Gesellschaft gibt nicht nur den formalen Rahmen ab. Erziehung und Ausbildung ist nach Bernfeld "Reaktion der

Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache⁶⁶⁾, dies in zweierlei Hinsicht: auf die biologisch bedingte jeweilige Entwicklung ihrer individuellen Mitglieder und die historisch bedingte eigene Fortentwicklung. Einerseits müssen jeweils von neuem die Heranwachsenden in das gesellschaftliche System einsozialisiert werden, andererseits reagiert die Gesellschaft auch auf ihre eigene Entwicklung mit einer jeweils historisch spezifischen Bereitstellung von Sozialisation, um ihre Gesamtproduktion abzusichern.

Die Erarbeitung dieses von der Gesellschaft auf die Institution Schule weisenden Implikationszusammenhangs betrachte ich als grundlegende Aufgabenstellung der Schultheorie. Über diese theoretische Rekonstruktion der gesellschaftlichen Institution Schule hinaus verstehe ich als eine weitere Aufgabe der schultheoretischen Bemühungen die Konstruktion einer Vermittlungsebene, in die als systematische Abstraktion der gesellschaftlichen Situation so viel Realität einfließt, daß von ihr aus ableitbar Inhalt und Organisation von Unterricht einzugrenzen bzw. zu bestimmen ist.

Die Schultheorie wird damit als auf die Didaktik ausgerichtete Bemühung verstanden, da andererseits didaktische und methodische Überlegungen erst in ihrem Bezug zu einer von der Schultheorie konstruierten Vermittlungsebene ihren Sinnzusammenhang erhalten. Die isolierte Betrachtung von Problemen der Didaktik im engeren Sinne⁶⁷⁾ und Methodik verkommt zu einem von allen inneren und äußeren Bedingungen abgelösten Technizismus, während andererseits das unvermittelte Hinstellen theoretischen Aussagen auf einen

66) BERNFELD, SIEGFRIED: Sisyphos... a.a.O. S.119.

67) Vergl. zur Definition der "Didaktik im engeren Sinne": KLAFKI, WOLFGANG u.a.: Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Bd.II. Frankfurt 1970. S.55 ff.

didaktischen Nihilismus deutet, der an den Problemen der Praxis vorbeigeht.

So bleiben Ausgangspositionen wie Selbstbestimmung, Selbstverwirklichung und Emanzipation der Gesellschaft und der Schule einerseits und den in der Praxis Agierenden andererseits von der didaktischen Theorie gegenübergestellt idealistische Ansprüche, die dann auch bei der Umsetzung der Theorie in die Praxis vernachlässigt werden, so lange sie nicht aus dem Verhältnis, in dem Schule zur sozialen Realität steht, begründet und gemessen werden. Umgekehrt bleibt der didaktische Ansatz der Realität unreflektiert verhaftet, der zwar von ihr auszugehen vermeint, sich jedoch nur an ihre deskriptiv erfaßten Oberflächenbestimmungen hält, diese dadurch affirmativ zu seiner Grundlage macht.

Während im ersten Fall das Veränderungsinteresse Gefahr läuft, an den nicht erfaßten Realitätsbedingungen zusammenzubrechen, herrscht im zweiten Fall ein Bestimmungsinteresse vor, welches sich funktional den gegebenen Bedingungen zuordnet und diese prolongiert.

Die prinzipielle Einbindung didaktischer Strategienbildung in die Theorie unserer Schule soll beiden Gefahren vorbeugen. Es ist der Versuch, über die Analyse des Schulsystems und der Gesellschaft, die es trägt, diejenigen Implikationen herauszuarbeiten, die als notwendige Bedingungen in das pädagogische Handlungsfeld eingehen und damit auch die Strategien didaktischen Handelns bestimmen.

1.4 Einige Anmerkungen zum Vorgehen

In der Arbeit versuche ich, ausgehend von einer Analyse von Erziehung und Unterricht in sozialhistorisch bestimmten Verhältnissen, eine inhaltliche Antwort über die Beziehung von Schulsystem, Didaktik und gesellschaftlichem Hintergrund zu finden. Diese Analyse soll ein Ansatz für das heutige Begründungsverhältnis von Didaktik bieten, in dem sie die Kategorien herausarbeitet, die für die heutige Situation als grundlegend gelten können und gleichzeitig kritisch über sie hinausweisen.

Dies zwingt, den notwendigen methodischen Gang zu tun vom historisch konkret erfahrbaren Unterricht zum Schulsystem, in dem dieser stattfindet, zur Gesellschaft, die dieses Schulsystem hervorbringt. Diese Gesellschaft - historisch erfaßt - benutzt eine Institution, den Staat, als Träger des Reproduktionsbereichs, speziell der Erziehung und Ausbildung. Über die Klärung der Rolle des Staates im Ausbildungsbereich ist bei der neuerlichen Betrachtung der Abhängigkeit des Schulsystems dieses Verhältnis mit sozialem und politischem Inhalt gefüllt. Dies wird auf konkreter Ebene bei der Analyse des aktuellen Schulsystems und seiner Strukturen aufzuweisen sein. Wenn sich nun die Didaktik bei ihrer Strategiebildung, bei der Aufstellung von Lernzielen, Erarbeitung von Organisations- und Vermittlungsformen auf diesen von der Schultheorie vorgegebenen Rahmen gründet, stellt sie nicht nur Behauptung gegen Behauptung, Prinzip gegen Prinzip, sondern kann auf eine Basis verweisen, die analytisch der historischen Realität und ihren Entwicklungslinien entnommen ist.

Im ersten Teil der Arbeit wird die Schule als gesellschaftliche Institution analysiert, mithin die Struktur des Verhältnisses, in dem sie als Teil des Reproduktionsbereichs zur Gesamtgesellschaft steht. Der zwischen

Gesellschaft und Institution Schule vermittelnde Begriff ist der der Qualifikation, die von Seiten der Gesellschaft als Anforderung, von Seiten der Institution Schule als zu leistende Aufgabe hervortritt.

Allgemein gesagt besteht diese Qualifikationsaufgabe der Schule in der Vermittlung des sozialen Wissens und des historischen Geschicks von einer Generation zur anderen, wobei die Benutzung des Terminus "Qualifikation" auf die Verbindung zur menschlichen Arbeit als der zentralen gesellschaftlichen Kategorie verweisen soll. Seine Realdefinition kann erst Ergebnis der historischen Analyse selbst sein. Das heißt, was hier als theoretische Vorgabe erscheint, muß sich bei der historischen Verfolgung der Entstehung und Entwicklung der Schule als gesellschaftlicher Institution für die Analyse als tragend erweisen.

In einem historischen Längsschnitt durch die Geschichte unserer Schule von ihrer Entstehung im 17. Jahrhundert bis heute werden im Wechsel von historischen Analyse und systematischen Überlegungen Strukturkategorien erarbeitet, die die kategoriale Bezugsebene bilden, die die heutigen Probleme der inhaltlichen und organisatorischen Umstrukturierung erfassen lassen.

In einem Zwischenkapitel werden im Rückbezug auf die historische Analyse die erarbeiteten Begriffe noch einmal im Zusammenhang dargestellt. Insbesondere soll die Herausarbeitung der Unterscheidung zwischen dem Institutions- und Organisationsbegriff den kritischen Rahmen für die folgende Organisationsanalyse der Schule vorbereiten.

Im zweiten Teil wird der Versuch gemacht, das Wirken dieser strukturellen Bestimmungen in der Schulorganisation aufzuzeigen. Der Organisationssoziologie wird dabei die Systematik des Vorgehens entnommen, ohne sich dabei von ihren formalen Definitionen eingrenzen zu lassen. Der in der Institutionsanalyse erarbeitete kategoriale Bezugsrahmen erlaubt es zudem, aus der Negation der analysierten

Beschränkungen der Qualifikationsaufgabe der Schule über sie hinweg auf notwendige Veränderungen zu verweisen.

Im Abschlußteil wird versucht, Ausblicke auf Konsequenzen für die didaktische Strategienbildung zu geben, Die aus der Institutions- und Organisationsanalyse erarbeiteten Bestimmungen werden als theoretische Implikationen aufgefaßt, denen eine zu formulierende didaktische Theorie "mittlerer Reichweite" zu genügen hätte. Dabei tritt insbesondere das Problem des Schnittpunkts zwischen Analyse und auf pädagogisches Handeln ausgerichteten prospektiven Aussagen zutage.

Mit dem Aufzeigen einer an der Verbindung von Lernen und Erfahrung orientierten "didaktischen Leitlinie" soll zumindest ansatzweise eine Lösungsmöglichkeit vorgestellt werden.

Bei einer solch umfassend angelegten Arbeit ist laufend gegen die Defizienz anzukämpfen, die sich ergibt, wenn man ansatzweise einen gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang deutlich machen will: die Analyse erscheint unabschließbar. Dies nicht nur im arbeitstechnischen Sinne angesichts eines schier unbegrenzten Untersuchungsmaterials schulgeschichtlicher, bildungsökonomischer, gesellschaftstheoretischer, soziologischer, didaktischer Art, sondern mehr noch angesichts des Aspektreichtums jedes der Elemente der sozialen Realität, welcher es erschwert, jeweils den konstitutiven Zusammenhang herauszuarbeiten. Der Verfasser selbst empfindet diese Defizienz wohl am stärksten. Die Arbeit kann deshalb nur als Diskussionsbeitrag verstanden werden, mit dem Anspruch, zumindest die Umrisse einer Theorie unserer Schule anzugeben.

Zielvorstellung ist dabei, im Aufzeigen der Gebundenheit der Schule an die gesellschaftliche Entwicklung die Bedingungen und Möglichkeiten schulreformerischer Strategie

deutlich zu machen, aber auch ihre Grenzen, welche von der gesellschaftlichen Struktur vorgegeben sind. Dazu bedarf es noch mancher weiterer Anstrengung, der Schultheorie aber insbesondere auch der Lehrer als in der Schule Handelnde, um mit Hilfe eines mit "soziologischer Phantasie"⁶⁸⁾ angereicherten Theoriebewußtseins die pädagogische Praxis umfassender begreifen und selbst bestimmen zu können.

68) Vergl. NEGT, OSKAR: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Frankfurt ²1971. bes. S.21ff.

TEIL I

DIE SCHULE

ALS

GESELLSCHAFTLICHE INSTITUTION

1 Überlegungen zum Verhältnis von Gesellschafts-
struktur und Qualifikationssystem

Methodologischer und inhaltlicher Ausgangspunkt ist der Gedanke, daß das Leben der Menschen in einer bestimmten Gesellschaft im Wesentlichen dadurch bestimmt ist, wie sie ihre "Lebensmittel" produzieren. So gilt der Satz: "In dem die Menschen ihre Lebensmittel produzieren, produzieren sie indirekt ihr materiales Leben selbst."⁶⁹⁾ Produktion, Arbeit sei gefaßt erst einmal allgemein als Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur, welche die Basis für den gesamten Lebensprozeß abgibt. Oder wie Marx später in der Einleitung zu den Grundrissen schreibt: "Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen, geistigen Lebensprozeß überhaupt."⁷⁰⁾

Diese wohl stringenteste Fassung des Verhältnisses von Produktion und gesellschaftlichem Leben bedeutet - das soll hier angesichts der weitläufigen Diskussion gerade über diese Aussage unterstrichen werden - in Bezug auf die realhistorische Erscheinung gerade keine einseitig gerichtete Kausalität. An der Untersuchung des Erziehungswesens als Teil dieses Lebensprozesses und in seiner Reproduktionsfunktion noch einmal auf die Arbeit als die Gesellschaft konstituierende Ebene bezogen ist aufzuzeigen, daß sich dieses Verhältnis als ein dialektisches erweist, wobei sich allerdings die Bestimmungen aus der Produktionsweise immer in der Tendenz als prägend durchsetzen, soweit sie auch immer durch Entwicklungen und Maßnahmen auf anderen gesellschaftlichen Ebenen überlagert sind, bzw. oft an der gesellschaftlichen Oberfläche gar nicht zum Vorschein zu kommen scheinen.

"Diese Disproportion... schwierig zu fassen als innerhalb praktisch - sozialer Verhältnisse selbst. Z.B. der Bildung."⁷¹⁾

A r b e i t, Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur zur Produktion des Lebens ist die gesellschaftliche Grundkategorie, die menschliche Geschichte charakterisiert. Der Arbeitsprozeß ist in dieser Allgemeinheit "zweckmäßige Tätigkeit zur Herstellung von Gebrauchswerten, Aneignung des Natürlichen für menschliche Bedürfnisse... ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens und daher unabhängig von jeder Form dieses Lebens, vielmehr all seinen Gesellschaftsformen gleich gemeinsam."⁷²⁾ Dieser von allen gesellschaftlich-historischen Bestimmungen abstrahierte Arbeitsbegriff kennzeichnet zwar die Stellung des Menschen in der Natur mit einem seiner Geschichte immanenten Prinzip, entfaltet sich in seiner systematischen Bedeutung aber erst dort, wenn nach dem historisch ausgebildeten Stand der menschlichen Auseinandersetzung mit der Natur gefragt wird. Dann ist Arbeit "eine ebenso moderne Kategorie, wie die Verhältnisse, die diese einfache Abstraktion erzeugen."⁷³⁾ Nicht auf die Allgemeinheit der einfachen Abstraktion des Arbeitsbegriffs, sondern auf seine jeweilige Formbestimmung in Bezug auf bestimmte historische Produktionsverhältnisse können wir uns in der Analyse stützen.

-
- 69) MARX, KARL u. Friedrich Engels: Die deutsche Ideologie. MEW Bd.3, Berlin 1969. S.11.
- 70) MARX, KARL: Zur Kritik der politischen Ökonomie. 1.Heft. Einleitung. Berlin 1968. S.15.
- 71) ebenda S.257.
- 72) MARX, KARL: Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Bd.1. MEW Bd.23, Berlin 1969. S.198
- 73) MARX, KARL: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. (Rohentwurf 1857/58 und Anhang 1850-59) Frankfurt/Wien o.J. S.24

Dies wird im Zusammenhang unserer Analyse z.B. an der Stelle grundlegend richtig, wo das Manufaktursystem des 18. Jahrhunderts mit seiner Vorstellung und Realität der Bindung der Arbeit an die Produktion eines jeweils bestimmten Gegenstandes sich wandelt zur kapitalistischen Produktionsweise, für die die Arbeit schlechthin wertbildende Tätigkeit bedeutet. Das hatte, wie aufzuzeigen sein wird, umwälzende Auswirkungen auf die Art der Qualifizierung des Arbeitsvermögens. Wenn also im Verlauf der historischen Analyse von Arbeit die Rede ist, so immer in der Formbestimmtheit durch ein historisches Produktionsverhältnis, durch eine bestimmte gesellschaftliche Entwicklungsstufe.

Für Begriffe wie Erziehung, Ausbildung, Qualifizierung gilt das gleiche. "Ihrem Sinn nach ist Erziehung in allen Abwandlungen, Stufen und Gegenständen das gleiche, ob sie sich nun im Negerdorf oder auf einer deutschen Universität vollzieht."⁷⁴⁾, nämlich ein gesellschaftlich zu fassender Prozeß der Vermittlung des sozialen Wissens und des historischen Geschicks von einer Generation zur anderen, das, was Bernfeld als die "gesellschaftliche Reaktion auf die Entwicklungsstatsache" bezeichnet hatte.

Aber damit ist das, was im Hinblick auf diesen allgemeinen Begriff von Qualifizierung zu sagen ist, schon gesagt. Die wesentliche Verschiedenheit ist es, die uns theoretisch und praktisch beschäftigen muß, alle ihre "Abwandlungen, Stufen und Gegenstände". Gerade das, was die Verschiedenheit ausmacht muß von den Bestimmungen, die für Qualifizierung und ihre Herstellung überhaupt

74) KRIECK, WALTER: Die soziale Funktion der Erziehung. in: Handbuch der Pädagogik Bd.2. 1929 S.256.
Zitiert nach Rang, Martin: Die zentrale Aufgabe der Schule. in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt 1968 S.184.

gelten, abgehoben werden. Qualifizierung existiert immer nur als konkrete, historische, innerhalb einer gesellschaftlichen Entwicklungsstufe, von der sie ihre Formbestimmungen erhält.

An dieser Stelle kurz etwas zu der hier benutzten Begrifflichkeit der Qualifikation und der Qualifizierung, um deren gesellschaftlich organisierte Abwandlungen es bei der Analyse der Institution Schule geht.

Der Begriff der Qualifizierung löst hier als systematischer und historischer Begriff den Begriff der Bildung ab, indem er sich nicht mehr an einem Persönlichkeitsideal orientiert, sondern auf die gesellschaftliche Arbeit bezogen ist. Die Bezeichnung der Schule als "gesellschaftliche Institution" drückt dieses immer auf neuer Stufe produzierte gesellschaftliche V e r h ä l t n i s aus, in dem der Reproduktionsbereich mit seiner Aufgabe der Qualifizierung angesichts der zunehmenden Vergesellschaftung der Arbeit steht. Wenn dieser Vergesellschaftungsprozeß mit seinen strukturell vorgegebenen Schranken auch die Basis der Herausbildung der gesellschaftlich vorherrschenden Verkehrsformen ist, so bedeutet die Benutzung des auf ihn bezogenen Qualifikationsbegriffs keineswegs eine Einschränkung oder Einseitigkeit der Sichtweise, wie noch zu entwickeln sein wird.

In der Einheit des so verstandenen Qualifikationsbegriffs sind " Sozialqualifizierung" und "Arbeitsqualifizierung" verbunden, beide nur analytisch zu trennende Aspekte, an denen der gesellschaftlich vermittelte Formungsprozeß der Individuen - die Herstellung ihrer "zweiten Natur" - festzumachen ist. Die inhaltliche Ausfüllung dieser Begrifflichkeit kann erst im Verlauf der historischen Analyse erfolgen.

"Schule entsteht immer dann, wenn ein umfassender, rational durchgebildeter Lehrgehalt existiert, der nicht mehr beiläufig im Leben selber, sondern nur in methodisch geordneter

Weise überliefert werden kann."⁷⁵⁾

Der hier nur beispielhaft herangezogenen Erklärungsversuch Geißlers ist eine überzeitliche Aussage in quasi-logischer Aussageform ("immer dann"). Schon von daher wischt sie über die Verwurzelung der Schule als gesellschaftlicher Institution in einer bestimmten Entwicklungsstufe einer Gesellschaft hinweg. Die Erklärung zieht überdies eine Beziehung von der Existenz eines umfassenden "Lehrgehalts" auf seine Vermittlungsweise, verschiebt damit das Problem auf eine andere Ebene - als ungeklärt. Der Umstand, daß das "Leben" selbst - was nichts anderes ist als die Umschreibung wenn nicht Verdeckung von bestimmten historischen Produktionsverhältnissen - sich soweit wandelt, daß die Vermittlung der "lebensnotwendigen" Kenntnisse und Verhaltensweisen von Generation zu Generation auf eine vom subjektiven Produktionsprozeß abgelösten Weise vonstatten gehen muß, wird durch eine solche Aussage verdeckt. Somit auch der Zusammenhang, in dem sich die Schule und ihre jeweiligen Veränderungen bewegt. Denn im angegebenen Beispiel kann sich leicht der Gedanke herstellen, daß es die Struktur des Wissens ist, worauf sich die Schule als Institution gründet, das heißt, wo dieses Wissen erweitert, umstrukturiert wird, dies auch im direkten Bezug seine Auswirkungen auf das Schulwesen hat. Dies kann an der gesellschaftlichen Oberfläche zwar so erscheinen, darf jedoch nicht als autonomer Vorgang begriffen werden. Vom menschlichen Wissen - dem historischen Produkt der menschlichen Erfahrung - kann keineswegs eine direkte Beziehung zu seiner Herstellung in der Institution Schule angenommen werden, ein "durchgebildeter Lehrgehalt" setzt die Vorstellung von Schule voraus.

75) GEISSLER, GEORG: Die Situation der Schule in der Gegenwart. in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule... a.a.O. S.169.

Der Bezugspunkt der Schule wird in dieser Arbeit in den die Basis der gesellschaftlichen Totalität bildenden Produktionsverhältnissen gesehen. Sie ist Qualifikationsstätte für den ihnen adäquaten Lebensprozeß. Dieser hier erst einmal weit gefaßte Qualifikationsbegriff erfährt jeweils seine gesellschaftliche Formbestimmung aus dem Stand des Verhältnisses von Produktionsmitteln und Produktionsverhältnissen, wie es sich in der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit widerspiegelt. Genau so erlangt das zu qualifizierende Individuum aus diesem Verhältnis seine gesellschaftliche Bestimmung: es wird zu Arbeitskraft, zum Mitglied einer sozialen Klasse usw.. Was hier erst einmal als Behauptung erscheint als Konsequenz des grundlegenden gesellschaftlichen Totalitätszusammenhangs, muß im folgenden an dem Verhältnis der Konstituierung und Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise und der Qualifizierung in Form der Herausbildung der Institution Schule in Deutschland nachgewiesen werden.

Methodologisch ist die Tatsächlichkeit dieser engen Beziehung zwischen Produktionsprozeß und Qualifizierung, die heute von der ganzen Bandbreite der sich mit Schul- und Bildungsproblemen befassenden Wissenschaften anerkannt wird, Voraussetzung ihrer Erkenntnis und historischen Verfolgung. Diese Tatsächlichkeit wird jedoch nicht für sich, sondern unter dem Totalitätscharakter der kapitalistischen Gesellschaft gesehen, bekommt damit einen konkreten Bezug zur Geschichtlichkeit, begrenzt damit auch die Gültigkeit dieser Erkenntnis auf diese Gesellschaftsformation. Der Begriff dieses Verhältnisses ist aus der Wirklichkeit der Totalität der alles auf sich beziehenden kapitalistischen Produktionsweise gewonnen, methodologischer Ausgangspunkt ist die Erkenntnis von Wirklichkeit.

Ziel ist es, diese Wirklichkeit - in unserem Fall die in die gesellschaftliche Totalität eingebundene Wirklichkeit unseres Schulsystems - zu rekonstruieren. Diese gesellschaftliche Totalität ist jedoch erst als das Ergebnis eines historischen Prozesses aufzufassen. Erst ihre Erfahrung und Erkenntnis erlaubt es, in historisch früher liegenden Gesellschaftszuständen Entwicklungsaspekte zu erkennen. Der entwicklungsgeschichtliche Stellenwert der Arbeits- und Qualifikationsformen zur Zeit der ursprünglichen Akkumulation ist erst über die Erfahrung der weiter entwickelten Formen des kapitalistischen Arbeits- und Verwertungsprozesses zu begreifen. Die kritische Bestimmung und Wertung der Frühformen unseres Schulsystems ergibt sich vom Begriff der heutigen gesellschaftlichen Institution Schule, trägt andererseits dazu bei, diese aus ihren Ursprüngen heraus zu rekonstruieren.

Systematisch gesehen handelt es sich um den Prozeß der Entfaltung von im Qualifikationssystem auf der Basis der Vergesellschaftung der Arbeit liegenden Bestimmungen. Historisch gesehen ist es die immerwährende soziale Auseinandersetzung um die Reproduktion der Arbeitskraft auf dem Hintergrund der Widersprüche, die im Produktionsprozeß selbst ausgebildet sind. Die menschliche Qualifizierung, die "Bildung"⁷⁶⁾ ist tragendes Element dieser sozialen Auseinandersetzung, wird als solche gerade auch in ihrer Reduktion begriffen, als Herrschaftsmittel. Schule ist die gesellschaftliche Institution, über die sich diese Auseinandersetzung im Reproduktionsbereich unter dem Vorzeichen der in der kapitalistischen Gesellschaft liegenden Widersprüche vermittelt.

76) Vergl. HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970. Im Mittelpunkt seiner Untersuchung steht die Herrschaft kritisierende Kategorie der "produktiven Bildung".

Wenn ich in der vorliegenden Arbeit unter diesem methodologischen Ausgangspunkt mit der Analyse der Entstehung unseres Schulwesens ansetze, dann mit dem Argument, daß die Formierung unseres Schulwesens und die Formierung der heute herrschenden und die Gesellschaft beherrschenden kapitalistischen Produktionsweisen historisch verbunden waren. Von daher auch die Überzeugung, daß die Kategorien, die sich in dieser Analyse als gültig erweisen, auch für die Diskussion der heutigen Schulprobleme die Grundlage abgeben können. Die Schule als allgemeine gesellschaftliche Qualifikationsstätte ist eine Wirklichkeit, deren Kategorien ich erfaßt haben muß, um damit die Grundlage zu besitzen, zu den sie betreffenden inhaltlichen und organisatorischen Fragen Stellung nehmen und praktisch verändernd eingreifen zu können.

Die Analyse ist bezogen auf alle schulischen Bereiche, soweit sie in den Bereich der allgemeinen gesellschaftlichen Qualifizierung einbezogen sind, das heißt der gesellschaftlichen Totalität unterliegen bzw. im Ansatz auf sie hindeuten. Unter diesem Aspekt ist es dann gleichgültig, wie die Schule jeweils organisatorisch erscheint, etwa in der Trennung als niederes, mittleres, höheres Schulwesen oder auch als Berufsschulwesen. Die gesellschaftliche Institution Schule wird als Ganzes gesehen, insofern sie in dieser Ganzheit Gesellschaft reproduziert. Dabei werden organisatorische Trennungen im Schulsystem als Indikatoren für Widersprüche im Produktions- und Reproduktionssystem herangezogen.

Hierbei spielt der systematische Gesichtspunkt eine Rolle: Unser heutiges zentrales Problem ist die Ganzheit des Schulsystems. Diese gilt es in ihren Entwicklungsstufen zu rekonstruieren.

Historisch gesehen war das Bewußtsein dieser Ganzheit in den Köpfen der Agenten nicht unbedingt vorhanden, wenn

wir es andererseits aus der Kritik heraus als gesellschaftliche Potenz angelegt erkennen können.

Das methodologische Verfahren ist einerseits historisch-hermeneutisch, andererseits systematisch die historische Entwicklung unter Entwicklungskategorien zusammenfassend.

Das primäre Erkenntnisziel, die Rekonstruktion der strukturellen Bestimmungen unserer heutigen Schule, sowie der Umfang von über 200 Jahren Schulgeschichte, läßt es oft nur zu, die historische Entwicklung linienhaft nachzuzeichnen, eben in dem Maße, daß die Kategorien, unter denen diese Entwicklung zu fassen ist, deutlich werden. Ein vollständiges Bild kann dies nicht sein. Dazu bedarf es Einzeluntersuchungen, die unter ausführlicher Sichtung des schulgeschichtlichen Materials in der Aufzeigung der jeweiligen historischen Auseinandersetzung als dem Movens menschlicher Geschichte, die Entwicklung als zwar unter gesellschaftlich gesetzten Bedingungen ablaufend, aber andererseits immer von Menschen "gemachte" aufzuweisen.⁷⁷⁾ Um diese Darstellung der Facetten, der Einmaligkeit und Vielfältigkeit der historischen Konstellation kann es hier nur bedingt gehen, sondern, um es noch einmal zu betonen, vielmehr um die Herausarbeitung der strukturellen Beziehungen zwischen dem vom Bereich der kapitalistischen Produktion ausgehenden auf die Gesellschaft gerichteten Qualifikationsbedürfnissen und Inhalt wie Organisation ihrer Vermittlung in der Schule als gesellschaftlicher Institution.

77) Als begrüßenswerten Ansatz zu solchen Einzeluntersuchungen vergl. den Sammelband: HARTMANN, KLAUS L./ NYSSSEN, FRIEDHELM/WALDEYER, HANS (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zu Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt 1974.

Wenn hierbei im einzelnen des öfteren ein Auseinanderfallen von subjektiven Zielen der Pädagogen und Schulpolitiker, der konkreten Ausformung des Schulwesens und der objektiv-gesellschaftlichen Qualifikationstendenzen sichtbar wird, so weist das nur darauf hin, daß sich die Erfordernisse in Hinsicht auf die gesellschaftlich allgemeine Qualifizierung keineswegs linear in der historischen Realität durchsetzen.

Die Umsetzung Produktionsverhältnisse - Qualifikationsstruktur - Qualifikationsanforderungen - formulierte Qualifikationsziele - institutionalisiertes Qualifikationssystem - Qualifizierung in der Schule geht keineswegs bruchlos vor sich. Zwar ist auf allgemeiner Ebene ein funktionaler Zusammenhang festzustellen, dem man aber in seiner vielfachen Vermitteltheit über Widersprüche an der Produktionsbasis selbst, über die Rolle des Staates, über die Realisierung in der Schulorganisation, über die Bedeutung ideologischer und politischer Einflußfaktoren und nicht zuletzt wegen dem auch theoretisch unter den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen nicht zu leistenden Transfer keinen unilinearen Determinismus zusprechen darf. Die verschiedenen Bereiche des gesellschaftlichen Überbaus nehmen in ihrer historischen Ausformung selbst Wirkkraft an. Es machen sich subjektive Intentionen geltend, schlagen sich soziale Kämpfe nieder, bilden sich lokale Verschiedenheiten heraus.

Hier der Versuch, in der Anerkennung des historisch Besonderen das Allgemeine dieser Entwicklung herauszuarbeiten, die gesellschaftlichen Implikationen zu Entwicklungskategorien zusammenzufassen und in diesem Ansatz zur Theorie unseres Schulsystems einen Rahmen für die didaktische Strategienbildung vorzugeben.

2 Der Prozeß der formellen Subsumtion der Arbeit
unter das Kapital und die Entstehung eines
allgemeinen gesellschaftlich getragenen
Schulsystems

Schule als a l l g e m e i n e, gesellschaftlich getragene Institution entsteht in Deutschland ab dem 17./18. Jahrhundert. Ihre Entstehungsgrundlage muß in den damaligen sozio-ökonomischen Strukturen aufgesucht werden. Das gesellschaftlich institutionalisierte und sich in der Tendenz auf alle Mitglieder der Gesellschaft beziehende Erziehungssystem entsteht im Zusammenhang mit Vergesellschaftungstendenzen der Arbeit und damit verbundenen Umstrukturierungen des politischen und Wertsystems. Dieser Prozeß ist politökonomisch zu fassen in der Herausbildung des arbeitsteiligen Manufaktursystems als einem der ersten Entwicklungsschritte des Kapitalismus als der herrschenden Produktionsweise.

Das Manufaktursystem selbst hatte zeitlich gesehen eine relativ lange Entwicklungsgeschichte. Von seinen frühen Formen im 16. Jahrhundert herrschte es bis zum Ende des 18. Jahrhunderts vor, bis es schließlich durch die entwickelte kapitalistische Produktionsweise im Fabrikssystem abgelöst wurde.

2.0.1 Vorformen des modernen Erziehungswesens

Die Vorformen des modernen Erziehungswesens entstanden nach der Reformation, dann nämlich, als im Zusammenhang mit dem "landesherrlichen Kirchenregiment" eine Schulpolitik entsteht, die sich zur Aufgabe setzt, "durch Integration in ein durch ketzerische Abweichungen immer gefährdet erscheinendes Wertsystem"⁷⁸⁾ die sozialen Einbindungen zu ersetzen, die vorher quasi natürlich durch die Universal-

kirche gegeben war. Mit der Einrichtung der Küsterschulen im 16. und 17. Jahrhundert setzte eine breite religiöse Massenerziehung ein, die von den protestantischen und später im Zuge der Gegenreformation auch von den katholischen Obrigkeiten der Territorien im Deutschen Reich initiiert wurde. Mit der religiösen Unterweisung in Bibel und Katechismus war zunächst das Lesen, später auch das Schreiben verbunden. Die Schulen wurden auf der Grundlage von Kirchenordnungen eingerichtet, die von der territorialen Obrigkeit erlassen wurden. So war die Küsterschule eigentlich schon "Staatsanstalt", was uns aber nur darauf hinweist, daß unser Begriff des Staates für diese Situation völlig unzutreffend ist. "Staat" und Kirche waren nicht zu trennen, ebensowenig wie Erziehung als ausdifferenzierte Funktion eines Staates, der der Gesellschaft als allgemeine Institution gegenüber steht, nicht zu denken war.

Insofern ist eine "Verweltlichung" der Schule erst historisch aktuell, wenn der Bürger dem Staat gegenüber als christlicher Untertan und als potentiell nützliches Mitglied einer vom Staat verwalteten Gesellschaft erscheinen kann. Die Struktur des Gemeinwesens muß sich dafür von Grund auf gewandelt haben.

Ging es in den frühen "Landes- und Polizeyordnungen" um die "Einhaltung eines jeden Standes Gebühr, Herkommen, Nahrung und Notdurft"⁷⁹⁾ und war damit der Einzelne in die gegebene Ordnung gebunden, so vollzog sich Erziehung

78) TITZE, HARTMUT: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt 1973. S.16.

79) HARTUNG, FRITZ: Deutsche Verfassungsgeschichte vom 15. Jahrh. bis zur Gegenwart. Stuttgart 1959. S.68.

als Umgangserziehung in eben diesem Rahmen. Wo spezielle Fertigkeiten innerhalb von Stand und Rang benötigt wurden, gab es dafür spezielle Schulen, wie etwa die deutschen Schreib- und Leseschulen, die als städtisches bürgerliches Schulwesen der Interessenlage des städtischen Patriziats und des Zunftbürgertums entsprang.

Titze stellt heraus, daß "sich das aufstrebende städtische Frühbürgertum diese Schulformen aus eigenen Bedürfnissen und Interessen heraus selbst geschaffen und gegen die Ansprüche der Kirche auch durchgesetzt hat."⁸⁰⁾, ganz im Gegensatz zur dörflichen Küsterschule, die "ein Produkt obrigkeitlichen Herrschaftsinteresses"⁸¹⁾... "der Landbevölkerung von der frühabsolutistischen Obrigkeit aufgezungen"⁸²⁾ und "nicht aus eigenen Bedürfnissen und Interessen vom Bauerntum selbst hervorgebracht wurden."⁸³⁾

Dies ist natürlich richtig. Bloß sagt es das sicher nicht aus, was Titze darüberhinaus im Sinne seiner These der "Politisierung der Erziehung" assoziieren will, denn Herrschaftsinteressen sind in beiden "Institutionen" anzutreffen. Der große Unterschied liegt auf anderer Ebene. Die "deutschen Schulen" hatten inhaltlich bestimmte Ausbildungsfunktionen für das Warenproduktion betreibende Bürgertum zu erfüllen. Sie waren in dem Sinne eine partikulär auf ihren Stand bezogene Schule. Die ländlichen Küsterschulen konnten nicht die Vermittlung von Fertigkeiten zur Aufgabe haben, weil dafür jegliche Ausdifferenzierung der Arbeitsformen als Voraussetzung fehlte. Christlicher Untertan zu sein und als solcher in diesem Herrschaftsverhältnis produktive Mehrarbeit zu leisten

80) TITZE, HARTMUT: Die Politisierung... a.a.O. S.15.

81) ebenda.

82) ebenda.S.16.

83) ebenda.

ist der Inhalt des Bauernstandes. Zur Abstützung dieses Zustandes wird er zum Objekt der obrigkeitsstaatlichen Schulpolitik. Darin ist bei aller Beschränktheit aber schon die Allgemeinheit der gesellschaftlich getragenen Institution Schule angelegt.

Der Dreißigjährige Krieg bedeutet einen gewissen Einschnitt. Im Zuge der merkantilistischen Politik als definiertes Ziel landesherrlicher Verwaltung im Sinne der Verfolgung des "Interesses des Landes", wurde der Untertan zusätzlich zum potentiellen Wirtschaftsobjekt, der als solches die Ausgaben des sich immer weiter ausdifferenzierenden Staates zu decken hatte. Die Schule wurde als Instrument erkannt, die wirtschaftlich tätigen Landesbürger auf den prinzipiell unter staatlicher Regelung stehenden Produktionsprozeß vorzubereiten.

2.0.2 Manufaktur als Produktionsform des Frühkapitalismus

Charakteristische Produktionsform des Merkantilismus ist das Manufaktursystem. Mit dieser Produktionsform begann die Auslagerung der Produktion aus dem "ganzen Haus"⁸⁴⁾. Sie bezeichnet gleichzeitig den Übergang vom Versorgungs- auf das Gewinnmaximierungsprinzip, auf Mehrwertproduktion. Sie bildet damit die Ausgangsform der kapitalistischen Produktionsweise.

Manufakturbetriebe sind anfangs kooperative Handwerksstätten, in denen verschiedene sonst getrennte Arbeiten unter der Leitung eines Kapitalisten zusammengefaßt sind. Dabei wird die handwerkliche Produktionsweise des Zunftbetriebes durch weiter differenzierte Arbeitsteilung

84) Vergl. ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.

und unter Umständen die Kombination verschiedener Handwerkszweige überschritten.

Die Manufaktur beruht also auf spezialisierter und qualifizierter handwerklicher Arbeit, verstärkt in der Arbeitsteilung diese Sonderverrichtungen, die ihrerseits unter sich Hierarchien unterschiedlich qualifizierter Teilarbeiter bilden. Dabei ist die besondere Qualifikation in der Arbeitskraft verkörpert, dem Handwerker, der noch nicht freier Lohnarbeiter war, sondern dessen Arbeitsverhältnis besonderen Bedingungen unterlag. Grundlage der Wertbildung im Produktionsprozeß war seine besondere Fähigkeit und Kunstfertigkeit und wurde auch als solche aufgefaßt.

So versuchten die Landesfürsten, in ihrem Handwerk ausgebildete Kräfte aus anderen Staaten an sich zu ziehen, um auf ihrem Territorium neue Manufakturen anzusiedeln. Die jeweilige Kunstfertigkeit war an die Subjekte gebunden. Sie bestimmten den konkreten Arbeitsprozeß, gaben ihren Kenntnisse auch dort weiter, falls sie sich nicht weigerten, um ihren Preis hoch zu halten.

Da die landesfürstlich angesiedelten Manufakturen zumeist Luxusindustrien waren: Spiegel, Porzellan, feine Stoffe usw., die entstanden waren, um Finanzmittel zu sparen, mußte großes Interesse bestehen, diese auch ganz von ausländischem Einfluß unabhängig zu machen. Dies konnte nur geschehen, wenn im Lande selbst Anstrengungen für die Herstellung der Voraussetzungen einer Leistungssteigerung unternommen wurden: Integration der Landesteile auf den Staatszweck; Vereinheitlichung der Wirtschaftsstruktur durch eine spezifische Produktionspolitik; Erhöhung der Bevölkerungszahl; Vermehrung der Beschäftigungsmöglichkeiten und nicht zuletzt die Herstellung einer Mindestqualifikation der gesamten Bevölkerung. Die Qualifikationsbemühungen richteten sich staatlicher Seits auf die Allgemeinheit der Untertanen, war jedoch speziell

als Rekrutierung auf die Bedürfnisse eines mehr und mehr arbeitsteiligen Manufaktursystems ausgerichtet. Dabei darf nicht übersehen werden, daß bis weit in das 19. Jahrhundert hinein die Landwirtschaft der vorherrschende Produktionssektor im Gebiet des deutschen Reiches war. Das Manufaktursystem konnte die gesellschaftliche Produktion weder in ihrem ganzen Umfang ergreifen noch in ihrer Tiefe umwälzen. Dazu bildeten die ihr eigenen technischen Beschränkungen eine zu enge Grenze. Hinzu kamen die rechtlichen Beschränkungen, die durch Zunftverfassung einerseits und durch Immobilität wegen noch bestehender Unfreiheit der potentiellen Lohnarbeiter andererseits bestanden. Diese Beschränkungen wurden erst mit der "industriellen" Revolution des Arbeitsprozesses und dessen politischen Folgen beseitigt. Andererseits bildete die Manufaktur mit der formellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital den entscheidenden Schritt zum Durchbruch der kapitalistischen Produktionsweise. Sie bildet folglich auch den Bezugspunkt, an dem bei der Analyse der Entstehung des Schulwesens als a l l g e m e i n e r gesellschaftlicher Qualifikationsinstitution angesetzt werden soll.

2.1 Qualifikation als spezielles Arbeitsvermögen und formelle Subsumtion der Arbeit unter das Kapital

In der ersten Phase der Kapitalisierung in Form der Manufaktur, sind die Produzenten nur formell unter das Kapital subsumiert, d.h. sie sind Handwerker, faktisch aber Lohnarbeiter.

Im Arbeitsprozeß wird die lebendige Arbeit als vorgegebene besondere Arbeitsqualifikation, als unterschiedliches Geschick bzw. unterschiedliche Kraft des

einzelnen Arbeiters verwertet. Die lebendige Arbeit in ihrer gegebenen Form bestimmt den Arbeitsprozeß und die Produktionsmittel. Das Kapital eignet sich einen schon gegebenen Arbeitsprozeß an. Das heißt, mit dieser Übernahme ist vorerst kein "wesentlicher Wandel in der realen Art und Weise des Arbeitsprozesses eintreten. Im Gegenteil liegt es in der Natur der Sache, daß, da die Subsumption des Arbeitsprozesses unter das Kapital eintritt - auf der Grundlage des vorhandenen Arbeitsprozesses, der vor dieser seiner Subsumption unter das Kapital bestand, der sich auf Grundlage früherer verschiedener Produktionsprozesse gestaltet hat - das Kapital sich einen gegebenen vorhandenen Arbeitsprozeß subsumiert."⁸⁵ Der Wandel bezieht sich also vornehmlich auf die Arbeitsorganisation. Kooperation einer größeren Anzahl von Arbeitern am gleichen Ort zur Herstellung des gleichen Produkts ist das charakteristische dieser Produktionsform mit allen damit verbundenen Folgen für den Arbeitsprozeß: effektivere Nutzung der Produktionsmittel, erhöhte Leistung und Arbeitsfähigkeit gegenüber der isolierten Arbeit des Handwerkers, Arbeitsteilung.

Damit sind aber zugleich schon die Schranken der Veränderung der Arbeitsproduktivität angegeben. Sie liegen in den s p e z i f i s c h e n Fähigkeiten des individuellen Arbeiters. So wie er einerseits mit seinen Fähigkeiten auf einen bestimmten Arbeitsprozeß bezogen ist, so ist die Form des Arbeitsprozesses von seinen Fähigkeiten abhängig. Beides, sein Arbeitsvermögen wie der Arbeitsprozeß, kann nur in geringem Maße modifiziert werden, so durch Ausschaltung produktionsstörender Verhaltensweisen, weitere Arbeitsteilung, d.h. Kontinuierisierung und Intensivierung des Arbeitsprozesses.

85) MARX, KARL: Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses. Frankfurt 1969. S.47.

Der kapitalistische Produktionsprozeß besteht jedoch in der Einheit von Arbeits- und Verwertungsprozeß. Ziel ist die Produktion von Mehrwert und das Bestreben, diesen absolut und relativ zu erhöhen. Mittel sind die Verlängerung des Arbeitstages einerseits, andererseits aber die Erhöhung der Produktivität, die in der Manufaktur ihre Grenzen im Arbeitsvermögen des einzelnen Arbeiters und in der Arbeitsorganisation findet.

Eine notwendige Voraussetzung scheint dafür die Qualifikation zu sein. Nicht auf die spezielle Teilarbeit kann sich jedoch ein allgemeines Qualifikationssystem beziehen, sondern auf das, was allen Teilarbeitern gemeinsam und allgemeine Produktionsvoraussetzung ist, gleichzeitig die Möglichkeit bietet, innerhalb des gesetzten Rahmens die Arbeitsproduktivität und damit die wertbildende Kraft der Arbeit zu erhöhen.

Solche Qualifikationsmomente sind auf der Ebene des sozialen Verhaltens Dispositionen wie Arbeitsdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Fleiß, Unterordnung sowie kommunikations-erleichternde Kulturtechniken.

Ein sich auf die gesellschaftliche Allgemeinheit beziehendes Qualifikationswesen muß also bei diesem Stand der gesellschaftlichen Entwicklung Erziehung zur Arbeit, Disziplin und Gehorsam zum Inhalt haben. Denn dies ist der Bezug der Gesellschaftsmitglieder auf die Erweiterung der Produktion bei gegebenen Schranken im Arbeitsprozeß, derjenigen Gesellschaftsmitglieder, die als Produzenten formell unter das Kapital subsumiert werden und damit die lohnabhängige Klasse bilden.

Erst in zweiter Linie käme die Vermittlung konkreten Wissens, insofern es nämlich dazu dienen kann, bestehende Irrglauben, Mystifikationen, die der Produktion irrationalerweise im Wege stehen, auszuräumen.

Auf der anderen Seite ist jedoch, jeweils bezogen auf bestimmte Arbeitsprozesse - angesichts der Immobilität von Arbeit und Kapital inhaltlich und lokal verstanden - eine spezielle Ausbildung vonnöten, die entweder im Arbeitsprozeß selbst, oder - mit dem Ziel der quantitativen Erweiterung einer bestimmten Produktion - außerhalb des Produktionsprozesses aber immer in Beziehung zu ihm durchgeführt werden kann.

Die speziellen Fertigkeiten, die eine Arbeitskraft erwirbt, beziehen sich nur auf einen bestimmten Arbeitsprozeß und bleiben außerhalb dieses bestimmten Arbeitsprozesses nutzlos, verlieren ihre wertbildende Kraft.

Dies verändert sich auch nicht grundsätzlich mit der Entwicklung der Produktionsmittel im Rahmen der Manufaktur: Vergrößerung der Kooperation, Zerlegung der komplexeren Teilarbeiten in einfachere Arbeitsprozesse. Die Arbeit behält den Charakter einer besonderen, an den bestimmten Arbeitsprozeß gebundenen Tätigkeit.

"Die verschiedenen Operationen, die der Produzent einer Ware abwechselnd verrichtet und die sich im Ganzen seines Arbeitsprozesses verschlingen, nehmen ihn verschiedenartig in Anspruch. In der einen muß er mehr Kraft entwickeln, in der anderen mehr Gewandtheit, in der dritten mehr geistige Aufmerksamkeit usw., und dasselbe Individuum besitzt diese Eigenschaften nicht im gleichen Grad. Nach der Trennung, Verselbständigung und Isolierung der verschiedenen Operationen werden die Arbeiter ihren vorwiegenden Eigenschaften gemäß geteilt, klassifiziert und gruppiert."⁸⁶⁾

Die Arbeitsteilung als jeweils speziell ausgebildetes Arbeitsvermögen bestimmt auch die weitere Teilung im

86) MARX, KARL: Das Kapital. Bd.1 a.a.O. S.369.

Innern der Produktion. Damit ist der Arbeitsprozeß in seinen Formen von außen, von gesellschaftlich schon existenten Teilarbeiten, die nur noch diversifiziert werden, bestimmt. Die Produktionsmittel sind erweitertes Handwerkszeug, welches das spezielle Arbeitsvermögen unterstützt. Bilden die Besonderheiten der Arbeitskräfte auch "die Grundlage, worauf sich die Teilung der Arbeit propft, so entwickelt die Manufaktur, einmal eingeführt, Arbeitskräfte, die von Natur nur zu einseitiger Sonderfunktion taugen."⁸⁷⁾

Was der Arbeitsprozeß als gesamter - oder auch der ideelle Gesamtarbeiter - an Vollkommenheit der produktiven Eigenschaften gewinnt, wirkt sich beim Teilarbeiter als Verurteilung zur Einseitigkeit und Beschränkung aus, die zu seiner zweiten Natur werden.

Mit der Einführung der Maschinerie wird diese Tendenz weitergeführt, bis die lebendige Arbeit vollständig vereinseitigt und in ihrer Form ganz vom jeweiligen Stand der Entwicklung der Produktionsmittel abhängt.

Damit kann das Kapital, das sich die Arbeit schon formell untergeordnet d.h. über einen gegebenen Arbeitsprozeß bestimmt und verwertet hatte, sich diese nun auch reel unterordnet, sie in ihrer Form bestimmen. Das Kapital durchbricht die Naturschranken, die seiner Verwertung bis dahin durch die Abhängigkeit von der speziellen Fähigkeit des Arbeiters wie der physischen Grenze des Arbeitstages gesetzt sind. Es scheint nun die "Produktivkraft des Kapitals" zu sein, an die sich der variable Kapitalteil, die Arbeitskraft, mühsam hinterherhinkend anzupassen habe.

87) ebenda.

Bis es dazu kommt, hat das Kapitalverhältnis jedoch noch individuellen Charakter, das einzelne Kapital bleibt an die jeweilige Produktionssphäre gebunden. Die Konkurrenz hat sich als gesellschaftlich bestimmende Bewegung noch nicht entwickelt. So ist auch die gesellschaftliche Durchsetzung einer Durchschnittsprofitrate noch nicht möglich, kurz, die kapitalistische Produktionsweise ist noch nicht die gesellschaftlich bestimmende. Kapital wie Lohnarbeit sind immobil an den jeweiligen Produktionsprozeß gebunden.

Aus dieser systematischen Betrachtung des Arbeitsprozesses unter den Bedingungen der formellen Subsumtion unter das Kapital und seinen Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskraft geht auch hervor, daß es sich um ein Herrschaftsverhältnis handelt. Die aus den Anforderungen der Produktion sich ergebene sich auf die Arbeitskraft als allgemeine Produktionsbedingung richtende Qualifikation bedeutet gleichzeitig deren Einordnung in dieses Herrschaftsverhältnis, ihre Funktionalisierung für den Produktionsprozeß. Die Arbeitskraft wird für ihn qualifiziert, in dieser Qualifizierung liegt aber schon die Reduktion ihrer Möglichkeiten, die Einschränkung der menschlichen Entfaltung.

Die gesellschaftliche Institutionalisierung der Qualifikationsaufgabe nimmt diese Beschränkung als Tendenz zur Dequalifizierung mit auf, d.h. ihr Inhalt und ihre Organisation ist auf das Qualifikationsobjekt "zukünftiger Lohnarbeiter" angelegt und reproduziert damit das gesellschaftlich gegebene Ausbeutungsverhältnis, reduziert die Möglichkeiten, dieses Verhältnis zu durchschauen und nimmt der Qualifizierung ihre mögliche kritische Potenz. Diese Dequalifizierungstendenz drückt sich teilweise ideologisch über die Vermittlung politischen Herrschaftsdenkens aus. Die bewußte Reduzierung der Bildung wird

zum Herrschaftsmittel. Eine andere nicht so offene Form ist der Rekurs auf die gesellschaftliche Funktionalität, die scheinbar orientiert am Arbeitsprozeß Qualifikationsziele aufstellt und damit auch die gesellschaftlichen Bedingungen, die Produktionsverhältnisse, prolongieren will.

Mit der Qualifikationsaufgabe im engeren Sinne, also bezogen auf menschliche Tätigkeit, analytisch zu trennen in Sozialqualifizierung und Arbeitsqualifizierung, ist als weitere Aufgabe noch die Qualifizierung als Mitglied von bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen verbunden, was wir im folgenden als die von der gesellschaftlichen Institution Schule immer mitgetragene Integrationsaufgabe bezeichnen wollen.

Diese Aufgabe der Integration ist jeweils stark an der politischen Herrschaftsform orientiert. Sie kann mit der Qualifikationsaufgabe konfliktieren, kann aber auch mit ihr übereinstimmen.

Für den Abschnitt der Entstehungszeit unseres Schulwesens können beide Aufgaben als parallel gerichtet bewertet werden. Hatte die unter den beschriebenen Produktionsverhältnissen erforderte Qualifikation nur in der Beschränkung auf einige basale Kulturtechniken und Sozialqualifikationen allgemeinen Charakter, so ist strenge Disziplinierung und Unterordnung auch die der absolutistischen Gesellschaft adäquate Form der politischen Integration, wobei dies für den Bevölkerungskreis um so mehr zutrifft, der noch in der völligen feudalen Abhängigkeit lebte, nämlich die Landbevölkerung.

2.2 Entstehung einer allgemeinen Qualifizierung als Heranführung an den Arbeitsprozeß im Rahmen merkantilistischer Politik

Mit dem Aufkommen des Merkantilsystems im 17. und 18. Jahrhundert mit seiner Förderung der Manufakturen durch den absolutistischen Administrationsstaat ist auch der Beginn eines a l l g e m e i n e n g e s e l l - s c h a f t l i c h g e t r a g e n e n Schulwesens verbunden.

Hier ergibt sich als Schwierigkeit die Fassung der verwirrenden Formen schulischer Einrichtungen, Neugründungen, Versuche, Gedanken, die in dieser Zeit auf dem Gebiet des Heiligen Römischen Reiches Deutscher Nation herrschten.

Sie sind nicht in erster Linie durch die territoriale Zersplitterung zu erklären, sondern vielmehr dadurch, daß eine gesellschaftlich vorherrschende Produktionsweise noch nicht bestand, sondern die gesellschaftlichen Bereiche - sozial ausgedrückt in den existierenden Ständen, ökonomisch in den verschiedenen fast unabhängig nebeneinander existierenden Produktionsformen - relativ getrennt voneinander bestanden. Die territoriale Zersplitterung machte sich insofern noch gar nicht als Zersplitterung bemerkbar, da sie unter diesen Bedingungen nur sehr eingeschränkt eine ~~male~~ Entwicklungsschranke bildete.

Sprechen wir hier vom "Staat", so ist es nicht der Begriff des bürgerlichen Staates, der das Allgemeine der vielen Staatsbürger, eine die Konkurrenz vermittelnde Rolle ausdrückt, sondern der Absolutistische Administrationsstaat, der im Verhältnis Herrschaft-Untertan die Bedingungen dieses Herrschaft-Knechtschaft-Verhältnisses aufrecht erhält, wenn im aufgeklärten Absolutismus auch schon die Wandlung dieses Staatsbegriffes beginnt.

So bezieht sich etwa Friedrich II. von Preußen explizit selbst auf den Staat als etwas außer ihm stehendes, der Allgemeinheit angehörendes. Allerdings ist diese Allgemeinheit keine Gesellschaft von freien und gleichen Bürgern, sondern eine von Ständen, deren jeder einen festen Platz und eine feste Aufgabe hat.

Qualifizierung muß dementsprechend einmal den Charakter von Standesausbildung haben, was sich in der Zersplitterung in die verschiedensten Schularten ausdrückt: Ritterschulen, Bürgerschulen, Armenschulen usw..

Allgemeinen Charakter, also vom Staat getragen, bekommt sie nur, insofern sie für das besondere Herrschaftsverhältnis des absolutistischen Systems als notwendig erachtet wird.

Das ist die Grundlage der absolutistischen Schulpolitik, die gerade im Rahmen des Merkantilismus, dem System der absolutistischen staatlichen Wirtschaftspolitik - Erhöhung der Warenproduktion bei Drosselung der Einfuhr und Erhöhung der Ausfuhr zur Hebung der Staatseinkünfte⁸⁸⁾ - bewußt auf Wirtschaftsförderung ausgerichtet war.

Diese Wirtschaftsförderung bezog sich nicht nur auf die schnell in ihrer Bedeutung wachsende Manufaktur, sondern verstanden als Hebung der Produktionsvoraussetzungen auch auf die Landwirtschaft. Auf der Landbevölkerung als Hauptproduzenten des gesellschaftlichen Mehrprodukts beruhte schließlich mit die Leistungsfähigkeit des Staates.

Komplex wird die Situation dadurch, daß in der Mehrzahl der deutschen Territorien der Staat und die Kirche in der Person des Landesfürsten eine Einheit bildeten.

88) Staatseinkünfte verstanden als Einkünfte der fürstlichen Schatzkammer. Von daher Kameralistik als Bezeichnung der Finanzwissenschaft im Merkantilismus.

In erster Linie in den protestantischen Territorien bestand die Tradition der religiösen Bibelunterweisung, die im Sinne der Ausbreitung der deutschsprachigen Lutherbibel meistens auch mit Schreib- und Leseunterricht verbunden war. In diesen Küsterschulen oder auch Kirchengemeindeschulen liegt ohne Zweifel eine historische Quelle der deutschen Volksschule⁸⁹⁾, was auch gar nicht weiter zu belegen ist, da an dieser Schule als kirchliche Einrichtung der direkte Übergang zur späteren vom Staat getragenen Schule zu verfolgen ist. Der absolutistische Staat mit seinem Interesse an allgemeiner Hebung der Qualifikation der Untertanen konnte auf diese Tradition und natürlich auch schon bestehende schulmäßige Einrichtungen aufbauen. Es ist nachdrücklich davor zu warnen, diese Wandlung der Schule von einer kirchlichen zu einer staatlichen Einrichtung zu früh anzusetzen und als bewußten Bruch anzusehen, wenn wir aus der historischen Übersicht über die Entwicklung heraus auch schon früh solche Anzeichen entdecken können. Sogehört die Trennung in ihren Anfängen auf die Zeit nach dem Dreißigjährigen Krieg zurück, die Auseinandersetzung um das Aufsichtsrecht reicht andererseits bis zur Weimarer Verfassung, punktuell bis in unsere heutige Schule hinein. Die kirchliche Verwaltung der schulischen Angelegenheiten stellte sich dem sich herausbildenden Schulwesen im bürgerlichen Staat als Hemmschuh entgegen und war lange Zeit einer der Hauptpunkte der öffentlichen Auseinandersetzung.

89) Vergl. SPRANGER, EDUARD: Zur Entstehungsgeschichte der deutschen Volksschule. Berlin 1944. Auch: FLITNER, WILHELM: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Hamburg 1949.

2.2.1 Eigenständige Schulordnungen mit Unterrichtszwang
als Niederschlag der allgemeinen gesellschaftlichen
Qualifikationsanforderungen

Schulordnungen gab es in der Nachfolge der Reformation schon im 16. Jahrhundert, wie etwa in Kursachsen und Württemberg, die allerdings als Teil des landesherrlichen Kirchenregiments nur den Kirchenordnungen angehängt waren. Erst im 17. Jahrhundert erscheinen als Ausdruck einer neuen Entwicklung eigenständige, von der Kirchenordnung abgelöste Schulerlasse, die als neues Element einen Unterrichtszwang zum Inhalt haben.⁸⁹⁾

<u>protestantische Territorien</u>	<u>katholische Territorien</u>
1619 Weimar	...
...	
1642 Sachsen/Coburg/Gotha	
1648 "Schulmethodus" daselbst	
1649 Württemberg	
1650 Hannover	
1651 Braunschweig/Wolfenbüttel	...
1656 Hessen	1656 Bm Münster Ebm Köln
	1659 Bayern
	1663 Bm Paderborn
...	...
1717 Brandenburg/Preußen	
1769 Sachsen	

Die Schulordnungen häufen sich, wie aus der kurzen Zusammenstellung zu ersehen ist⁹⁰⁾ zur Zeit nach Abschluß des

89) SPRANGER, EDUARD: Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg 1949. S.20 ff.

90) Übersicht aus den Angaben mehrerer schulgeschichtlicher Beiträge selbst zusammengestellt.

Dreißigjährigen Krieges. Einerseits wurden die Schulen als Mittel der ideologischen Festigung im Zuge der Reformation und Gegenreformation angesehen. Andererseits begannen die Landesfürsten nach den Verwüstungen des Krieges, die Leistungsfähigkeit ihrer Territorien wieder aufzubauen, wozu der Unterrichtszwang als ein Mittel angesehen wurde. "...der absolutistische Staat griff diesen Gedanken auf: die Macht der Fürsten ruht auf der Leistungsfähigkeit der Untertanen, die wiederum abhängt von dem Maß ihrer Bildung. Wenn dem so ist, so liegt die Förderung des Schulwesens im Interesse des Staates; daher beginnt man, auch der allgemeinen Volksbildung durch eine allgemeine Volksschule mehr und mehr Aufmerksamkeit zu schenken."⁹¹⁾

Nicht typisch aber beispielhaft für eine Schulordnung in einem Territorialstaat mit einem im Aufbau begriffenen Merkantilsystem ist der 1648 - nach Abschluß des Krieges - erlassene "Schulmethodus" in Sachsen-Coburg-Gotha.⁹²⁾ Neben einer sich auf alle Erwachsenen erstreckenden Unterweisung in der christlichen Lehre wurde für die Kinder vom fünften bis vierzehnten Lebensjahr eine allgemeine Schulpflicht eingeführt, deren Versäumnis mit hohen Strafen bedacht war. Ein fest umrissener Lehrplan wurde verfaßt. Neben der religiösen Erziehung - Katechismus, Bibellesen, Kirchengesang - sowie Schreiben und Rechnen, kamen in hohem Maße Realien zur Geltung: Unterweisung über die Natur und ihre Erscheinungen, Landesverwaltung, Behörden, Meßkunst, Maße und Gewichte, Baukunst, Zeitrechnung und nützliche Verhaltensregeln. Dazu wurde eigens ein

91) DRIESCH v. den, JOHANNES und Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung. Bd.2. Vom 17. Jahrh. bis zur Gegenwart. Paderborn 1952. S.28.

92) ebenda S.46 f.

Realienbuch verfaßt⁹³⁾. Jährliche Examen sollten den Bildungsstand der Schüler festhalten. Eine kurze Unterweisung gab den Lehrern, die zum ersten Mal auch einigermaßen ausreichend unterhalten wurden, Hinweise für die Unterrichtsgestaltung: Themen, Methoden, Gebrauch von Lehrmitteln.

Schulaufsicht besaßen die Gemeindepfarrer, Versetzungen und Entlassungen nahmen die Superintendenten vor. Zusätzlich zu dieser Volksschulordnung wurde später noch eine Sitten- und Anstandslehre veröffentlicht: "Kurze Anleitung, wie die gemeine Schuljugend fürnehmlich in und außer Lektionibus sich zu verhalten habe."

In dieser Schulordnung sind alle angesprochenen Elemente vereinigt: Einführung in allgemeine Kulturtechniken, Disziplinierung, Heranführung an das Verständnis des Arbeitsprozesses, ideologische Verfestigung des bestehenden Herrschaftsverhältnisses, das den Untertanen ihre jeweilige Stellung zuweist. Diese unter dem Einfluß der Ideen Rathkes und des Comenius verfaßte Schulordnung wurde einzigartigerweise mit gründlicher Vollständigkeit durchgeführt. Sie konnte so anderen Territorien als Anschauungsmaterial dienen.

Die Masse des Volkes wurde bei aller Begrenzung und Einordnung in die Herrschaftsordnung in einen Bildungsprozeß einbezogen, der, wie Heydorn meint, "den ersten möglichen Schritt für ein kommendes Selbstbewußtsein"⁹⁴⁾ einschließt. Diese "unterliegende Humanität"⁹⁵⁾, die der pietistische Ansatz des Schulmethodos in sich trägt

93) "Kurzer Unterricht von natürlichen Dingen von etlichen nützlichen Wissenschaften, Musik, Messkunst, Münz- und Landesbeschreibungen usw.". Dieses Realienbuch wurde von Andreas Reyher verfaßt. Vergl. ebenda.

94) HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. a.a.O. S.68.

95) ebenda.

und der z.B. stark auf August Hermann Franke in Halle wirkte,⁹⁶⁾ wurde später zurückgedrängt, als etwa der preußische Staat diese Vorarbeiten auf ihren verwertbaren Kern reduzierte und sich zunutze machte. "Die entscheidenden weiterwirkenden Elemente der pietistischen Elementarbildung sind... Arbeitsdisziplin, Produktionseffizienz und Subordination; dazu der realistische auf die ökonomischen Bedingungen abgestellte Bildungsinhalt."⁹⁷⁾ Es ging darum, in den Schulen geschicktere und bessere Untertanen auszubilden.

2.2.2 Der reale Zustand des Schulwesens im 17./frühen 18. Jahrhundert

Das Beispiel der Schulordnung von Sachsen-Coburg-Gotha ist insofern für die Realität des sich entwickelnden Schulwesens untypisch, als der allgemeine Unterrichtszwang im allgemeinen durch Verordnungen eingeführt, aber nicht realisiert wurde. "Die Verordnungen blieben vielfach auf dem Papier stehen, denn die Fürsten hatten nicht die Mittel in der Hand, sie zu verwirklichen."⁹⁸⁾ Schon zu Beginn der Geschichte des modernen Schulwesens tauchte das bildungsökonomische Problem auf, das sich in der Folge durch alle Diskussionen von Schulreformen zieht: Die Finanzierung der Schule ist eine unproduktive

96) DRIESCH v.den, JOHANNES u. Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung... a.a.O. S.47.

97) HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Über den Widerspruch... a.a.O. S.69.

98) DRIESCH v.den, JOHANNES u. Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung... a.a.O. S.67.

Ausgabe, die sich nicht in verwertbare Werte umsetzt, ein Abzug vom gesellschaftlichen Reproduktionsfond, der vom frühen Absolutismus um so weniger gern beigetragen wurde, als Staatskasse und Fürstenkasse nicht getrennt waren. Andere Ausgaben, die auf direkterem Wege zur Vermehrung der Einnahmen beitrugen, wurden bevorzugt. Das Unterrichtthalten schloß sich im allgemeinen an die schon bestehenden Kirchengemeinde- und Küsterschulen an. Der Unterricht fand in der Regel vom 5.-12. Lebensjahr an 2-3 Tagen in der Woche statt, meist ausdrücklich nur, wo Schulen bestanden. Diese Schulen waren normalerweise einklassig.⁹⁹⁾

Lehrer als Berufsstand gab es noch nicht. Sie "... waren da, wo es überhaupt Schulen gab, meistens Handwerker, deren Vorbildung im Allgemeinen nur in dem bestand, was sie selbst früher auf der Schulbank gelernt hatten."¹⁰⁰⁾ Meist handelte es sich um "sitzende Handwerker". So wurde durch ein Patent 1722 in Preußen bestimmt, daß zu Küstern und Schulmeistern auf dem Lande außer Schneidern, Leinewebern, Schmieden, Rademachern und Zimmerleuten sonst keine anderen Handwerker angenommen werden sollten. Schneider hatten dabei eine gewisse Vorrangstellung,¹⁰¹⁾ wohl weil sie auch während des Unterrichts auch weiter arbeiten konnten. Denn allein mit den von den Kindern einzunehmenden Schulgeld und einer ebenso dürftigen zusätzlichen Bezahlung konnten sie nicht überleben.

99) Vergl. dazu LANGE, HERMANN: Schulbau und Schulverfassung der frühen Neuzeit. Weinheim/Berlin 1967

100) DRIESCH v.den, JOHANNES u. Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung... a.a.O. S.65.

101) Vergl. dazu TITZE, Hartmut: Die Politisierung der Erziehung... a.a.O. S.47 Anm.13.

Bei dieser Kirchengemeindeschule und anderen Schulformen ähnlicher Art handelte es sich eigentlich erst um eine Vorform der allgemeinen Volksschule, wie sie dann in der bürgerlichen Gesellschaft entwickelt wurde. Dies zeigt, wie gering das allgemeine gesellschaftliche Bedürfnis nach Qualifizierung unabhängig von der Umgangserziehung war.

"Kultur- und Sozialstruktur der Elternhäuser der diese Schulen besuchenden Heranwachsenden und die relativ kurze Dauer des Schulbesuchs, erlauben es ohnehin nur, Besonnenheit anzustreben."¹⁰²⁾ Es war in erster Linie die Landbevölkerung, die hier mit Besonnenheit sprich Gehorsam und Arbeitsdisziplin ausgestattet werden sollte, um sowohl den neuen Maßnahmen in der Landwirtschaft als auch der Arbeit in den Manufakturbetrieben gegenüber aufgeschlossen zu sein.

Dazu aus der Schulordnung von Braunschweig-Wolfenbüttel (1651) über die zwei Hauptmittel der Schulerziehung:

"Erstlich, daß die Jugend fleißig mit großer Behutsamkeit und ziemlicher Strenge erzogen, vom Bösen abgehalten und hingegen zu allem Guten gewöhnet werde; zum andern, daß denjenigen, so ihre Jahre erreicht und nunmehr vollständige cives rei publicae geworden sind, keineswegs vergönnt werde, ihres eigenen Willens und Gefallens zu leben, sondern daß auch sie durch gebührliche Belohnungen und Zwangsmittel gehalten werden, allen Wandel, Tun und Lassen dergestalt im ganzen Leben anzustellen, wie es die von Gott zu dem End verordnete Obrigkeit nach der Richtschnur göttlichen Worts und der Ehrbarkeit gebet."⁽¹⁰³⁾

Der Erwerb von Umweltwissen als Qualifikationsziel wird garnicht erst angesprochen. Im Zentrum steht die Erziehung zu Gehorsam und Disziplin, wobei dies hier nur in

102) ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961. S.300.

geringerem Maße eine ideologische Komponente hat, sondern vielmehr der allgemeinste Ausdruck einer real benötigten Lebensqualifikation bedeutet: die Herstellung der Lebens- und Arbeitsfähigkeit in einem gesellschaftlichen System von Stand und Hierarchie, überhaupt allgemeinste Voraussetzung sowohl für den Aufbau der Merkantilwirtschaft als auch für den Ausbau der Landwirtschaft mit neuen Methoden. Der Lehrstoff blieb entsprechend beschränkt: Bibellesen, Katechismus, Kirchengesang, selten Schreiben, noch seltener Rechnen. Diese Beschränkung war zusätzlich noch der Unfähigkeit der Lehrer und wohl auch dem Schulgeld zuzuschreiben, das teilweise nach der vermittelten Leistung gestaffelt war.¹⁰⁴⁾

Aus der Tradition des Schulwesens heraus gehörte die Schulaufsicht als "Schulpolizey" zur "Kirchenpolizey".¹⁰⁵⁾ Auch wenn eigenständige Schulordnungen erscheinen, so ist deren Durchführung doch ganz der Kirchenverwaltung überlassen. Sie ist Aufsichtsbehörde und soll auch die Ausbildung der Lehrer - soweit man davon sprechen kann - in die Hand nehmen. Darüber hinaus ist Kirchen- und Schulamt verbunden, wie die Bezeichnung "Küsterschule" deutlich ausdrückt. Es blieb beim beschriebenen Einsatz ortsansässiger Handwerker, die der Kontrolle des Ortsgeistlichen unterstanden. Die weitere Hierarchie der Schulaufsicht verlief innerhalb der kirchlichen Verwaltungsgliederung und reichte erst spät bis in die höheren Ebenen. Eine Mitwirkung anderer staatlicher Verwaltungsbehörden ergab sich höchstens

103) Aus der Schulordnung von Braunschweig-Wolfenbüttel (1651).
Zitiert nach: DRIESCH v. den, JOHANNES u. Josef
Esterhues: Geschichte der Erziehung...a.a.O. S.28f.

104) Vergl. den § 7 des General-Landschulreglements v.1763.
in: FÜRSTENTHAL, JOHANN A.L.: Sammlung aller... das
Kirchen- und Schulwesen betreffenden Gesetze...Bd.IV.
Schulku-Z. Cöslin 1839. S.157f.

105) HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung.
Göttingen 1974. S.99ff.

im Zusammenhang mit finanziellen und einrichtungstechnischen Fragen, wie Schulbau, Schuleinrichtung und Schulgeld.¹⁰⁶⁾ Daraus entstand dann später die Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten, die bis heute noch unsere Schulverwaltungsstruktur bestimmt.

Für den hier behandelten Zeitraum des 17. und frühen 18. Jahrhundert ist festzuhalten, daß Staat und Kirche in Bezug auf das allgemeine Schulwesen nicht zu trennen waren, der Kirche die innere Ausgestaltung des Schulwesens überlassen blieb. Dies war insofern inhaltlich gerechtfertigt, als der Staat sich ohne weiteres der Kirche in ihrer Rolle als ideologische Unterstützung bei der Reproduktion des Verhältnisses Herrschaft - Untertan bedienen konnte.

Diese nur konservierende Wirkung trat schon bald als dysfunktional in Widerspruch zu den Anforderungen der immer stärker den gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß bestimmenden kapitalistischen Produktionsweise und wurde in der Tendenz schrittweise aus dem Ausbildungsbereich verdrängt.

Es muß noch einmal betont werden: es handelt sich bei dem aufkommenden allgemeinen Schulwesen keineswegs um eine direkte Berufsvorbereitung. Roessler drückt es so aus: "Die Schulzeit ist nur der Erziehung gewidmet, der Schulbesuch dient weder der unmittelbaren Lebens- noch der Berufsvorbereitung im engeren Sinne."¹⁰⁷⁾, wobei man 'Erziehung' verstehen muß als Herausbildung einer allgemeinen Voraussetzung, die in erster Linie in der

106) ebenda S.100 f.

107) ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung... a.a.O. S.287.

Schaffung einer einheitlichen Kommunikationsbasis - Religion, Sprache, Schrift - in der Überwindung von irrationaler Traditionsgebundenheit - Realien - in der Erzeugung der gehorsamen Bereitschaft zu den von oben angeordneten Veränderungen sowie in der die Herrschaftsstrukturen abstützenden ideologischen Komponente des Untertanenbewußtseins bestand.

Eine eigentliche Berufsvorbereitung als allgemeine Einrichtung braucht nicht zu existieren. Die Einführung in die Ausübung einer konkreten Tätigkeit in Landwirtschaft, Handwerk, Manufaktur, geschieht als Umgangserziehung im Arbeitsbereich selbst.

Hier sei abgesehen von den verschiedensten Standesschulen, die sich ja im Rahmen des Ständestaates nicht auf die gesellschaftliche Allgemeinheit sondern auf jeweils einen bestimmten Stand bezogen, so daß sie nur in Ausnahmefällen Unterstützung durch den absolutistischen Administrationsstaat erhielten. Dann nämlich, wenn er ein eigenes - primär ökonomisches¹⁰⁸⁾ - Interesse dadurch unterstützt sah.

108) Vergl. GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Halle 1930.

2.3 Zum Aufbau des allgemeinen Schulwesens in Preußen

Im 18. Jahrhundert bekam das allgemeine gesellschaftlich getragene Schulwesen erheblichen Auftrieb. Dies läßt sich besonders deutlich an der preußischen Entwicklung aufzeigen, insofern hier die dargestellte Verbindung zu den gesellschaftlichen Entwicklungsmomenten besonders deutlich zum Ausdruck kommt.

Die Verkündung der allgemeinen Unterrichtspflicht in Preußen durch das Edikt von 1717 kann nur als eine Art Absichtserklärung Friedrich Wilhelms I. gewertet werden.

Zum ersten galt dieses Edikt nicht für alle Landesteile. Zum weiteren muß Verkündung und Verwirklichung auseinandergehalten werden. So waren 1867, also 150 Jahre später, noch 30% der Einwohner Ostpreußens Analphabeten, in Schlesien 14%, in Pommern 11%.¹⁰⁹⁾ Für die industriellen Gebiete ergeben sich ähnlich große Abweichungen von der staatlichen "Schulpflicht": so besuchten 1827 etwa 20% der schulpflichtigen Kinder Berlins keine Schule¹¹⁰⁾ - wenn auch aus anderen Gründen.

Dieser weite Abstand zwischen obrigkeitsstaatlicher Erklärung und späterer Durchsetzung muß "... in der allgemeinen Verfassung im weitesten Sinne"¹¹¹⁾ gesucht werden. "Damit die moderne Schulorganisation möglich wurde, mußte sich die Struktur des alten Gemeinwesens von Grund

109) LANGE, HERMANN: Schulbau und Schulverfassung... a.a.O. Anm.680. S.362.

110) LUNDDGREEN, PETER: Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen. in: Büsch, Otto (Hrsg.): Untersuchungen zur Geschichte der frühen Industrialisierung vornehmlich im Wirtschaftsraum Berlin/Brandenburg. Berlin 1971. S.567.

auf verändert haben. Nicht der Staat - dieses moderne Phänomen - war schon da und hat sich allmählich auf seine Aufgaben gegenüber dem Schulwesen besonnen, sondern beides geht Hand in Hand: die Umwandlung des alten Gemeinwesens in das Gegenüber von Staat und Gesellschaft, also die Ausbildung der Souveränität nach innen und die Verwirklichung der Schulhoheit als eines notwendigen Ausflusses dieser Souveränität."¹¹²⁾ Man kann in diesem Sinn also gar nicht von einer "Verstaatlichung" des Schulwesens sprechen, sondern die Entstehung des allgemeinen Schulwesens ist ein wesentliches Moment der "Verstaatlichung" selbst, d.h. ein Moment der Staatsbildung.

Dies in zweierlei Hinsicht: einmal wird die ausdifferenzierte Qualifikationsfunktion in ihrer institutionellen Form selbst Teil des Staates als integrierter Teil der staatlichen Verwaltung. Zum anderen ist es Aufgabe dieser Institution, zur politischen und ökonomischen Integration des Landes, zu seiner Staatsbildung, beizutragen.

Ludwig v. Seckendorffs staatswissenschaftliches Werk "Teutscher Fürsten Stat", erschienen 1656, lange Grundlage der "Polizeywissenschaft" an deutschen Universitäten, kann als zusammenfassender theoretischer Ausdruck dieser Übergangssituation angesehen werden.

Es werden in diesem Werk - noch in den Grenzen der alten Ständeordnung - als Aufgaben der "Polizey" in Recht, Wirtschaft und Erziehung staatliche Funktionen beschrieben¹¹³⁾, die dem Staat eine neue "Verfassung" zuerkennen.

111) LANGE, HERMANN: Schulbau und Schulverfassung... a.a.O. S.287.

112) ebenda.

113) MAIER, HANS: Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre (Polizeiwissenschaft). Ein Beitrag zur Geschichte der politischen Wissenschaft in Deutschland. Neuwied/Berlin 1966.

Seckendorff zeichnet einen Staat, "... der seine geschichtliche Legitimation vor allem aus der Erfüllung von Verwaltungsoffizienheiten gewann."¹¹⁴⁾

Es ist bisher wenig beachtet worden, daß Seckendorff Kanzler am Hofe Ernst des Frommen in Gotha war, er dort seinen "Teutschen Fürsten Stat" schrieb, etwa zur gleichen Zeit, als der "Schulmethodos" ins Werk gesetzt wurde. Weiter, daß er später als Geheimer Rat nach Berlin und 1692 zum ersten Kanzler der Universität Halle berufen wurde. Francke stand vermutlich in Verbindung mit ihm, da er zur gleichen Zeit in Halle sein "Pädagogium" konzipierte.

Es ist die Frage, inwieweit Friedrich Wilhelm I. sich bei der Einführung der Unterrichtspflicht durch Seckendorff's Werk anregen ließ. Auf jeden Fall ist sicher, daß auf seinen ausdrücklichen Wunsch hin in Halle Vorlesungen über den "Teutschen Fürsten Stat" gehalten wurden.¹¹⁵⁾

Das preußische Schuledikt von 1717 legt es so gesehen nahe, "... die damalige Schule als Institution im Dienste des Merkantilismus zu begreifen, das heißt: als Mittel zur "Staatbildung", vergleichbar den Funktionen von Militär und Volkswirtschaft."¹¹⁶⁾

Im genuin staatlichen Bereich, dem Militär, waren schon vorher auf Betreiben des Großen Kurfürsten und der Könige Friedrich I. und Friedrich Wilhelm I. Elementarschulen für die Kinder, Waisen und Armen des Soldatenstandes eingerichtet wurden.¹¹⁷⁾ Interessanterweise trat in diesen

114) ebenda S.182.

115) ebenda Anm.219. S.180.

116) LUNDGREEN, PETER: Schulbildung und Frühindustrialisierung... a.a.O. S.566.

117) Vergl. GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.21 f.

Schulen das konfessionelle Moment stark zurück. Alle Kinder wurden gemeinsam unterrichtet, der Katechismusunterricht wurde abgetrennt und von Vertretern der jeweiligen Konfessionen durchgeführt.¹¹⁸⁾ Es handelt sich um den ersten Fall einer paritätischen Staatsschule.

Das Edikt Friedrich Wilhelm I. von 1717 hatte den Anspruch, die Schulpflicht auf den nicht direkt unter staatlicher Aufsicht stehenden Bereich auszudehnen. Für die Jugend von 5-12 Jahren wurde eine generelle Unterrichtspflicht ausgesprochen, jedoch mit erheblichen Einschränkungen: sie galt nur für das platte Land, zudem nur dort, wo Schulen vorhanden waren, wodurch an dem bestehenden Zustand nicht viel geändert wurde. So gab es im am weitest entwickelten Gebiet, in der Kurmark, in einem Drittel der Dörfer noch keine Schule.¹¹⁹⁾ In weit höherem Maße traf das auf die Neumark und Pommern zu, in der Provinz Preußen gab es Schulen fast ausschließlich in den Kirchdörfern.¹²⁰⁾

Das Edikt von 1717, und auch die folgenden, schloß nicht die Verpflichtung des Staates ein, selbst für die Durchführung der Unterrichtspflicht zu sorgen. Dies wurde als Angelegenheit des jeweiligen Grundherrn betrachtet. Nur die inneren Angelegenheiten im Sinne der Aufsicht wurden mit dem Edikt vom Staat als zu regelndes Gebiet in Anspruch genommen.

Bei einem direkten staatlichen Vorgehen bei der Einrichtung von Schulen handelt es sich deshalb im Allgemeinen,

118) ebenda, Anm. 1. S. 25.

119) Vergl. VOLLMER, FRIEDRICH: Friedrich Wilhelm I. und die Volksschule. Göttingen 1909. S. 34 f. Diese Angabe gilt für das Jahr 1746.

120) Vergl. GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S. 27.

von ausnahmsweisen Zuschüssen abgesehen,¹²¹⁾ um Landschulen in Dörfern, in denen der König selbst das Patronat hatte.

So handelte es sich bei dem Edikt in seiner realen Auswirkung um "... eine Gütermelioration auf dem Besitz des Königs bzw. der Krone, ist also in gewisser Weise ein privatwirtschaftliches Unternehmen."¹²²⁾ Es war ein Teil der Reformen der königlichen Domänen. Friedrich Wilhelm I. stellte Gelder für Schulbauten bereit, damit war dann die Unterrichtspflicht verknüpft. Dies geschah übrigens im Zusammenhang der Umwandlung der Leibeigenschaft der Domänenbauern in Erbuntertänigkeit und wurde als ergänzende Maßnahme verstanden.

Die Hebung der Bildung der Landbevölkerung im Zuge der Ankurbelung der Landwirtschaft (Fruchtwechsel, Neubesiedlungsprojekte) aber auch die militärische Dienstverpflichtung der bäuerlichen Bevölkerung war mindestens ebenso treibend für die Schulpolitik wie die merkantilwirtschaftlichen Vorhaben.

Kurzfristig war die Schulpolitik für Friedrich Wilhelm I. ein Mittel durch vermehrte Produktivität in den königlichen Staatsdomänen, sich ökonomisch gegen die preußischen Großmagnaten durchzusetzen. Denn gegen die Finanzierung von Schulen durch die königliche Kasse konnten diese nicht konkurrieren.

Langfristig gesehen allerdings konnten ohne die generelle Einrichtung von Qualifikationsstätten das Ziel der allgemeinen Hebung der "Industrie", d.h. der Erhöhung des Fleißes und der Fähigkeit der Einwohner nicht erreicht werden.

121) LANGE, HERMANN: Schulbau und Schulverfassung... a.a.O. S.290.

122) GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.36.

So wird für mehrere Fälle berichtet,¹²³⁾ daß mindestens ebenso wie die eigentlich zuständigen Behörden, die Konsistorien, auch die landesherrlichen Kammerbehörden, also fiskalische Organe, auf Schuleinrichtungen drängten.

Die prinzipia regulativa von 1736 waren das erste in einer Reihe von Schulunterhaltungsgesetzen, die die Schulen allgemein wirtschaftlich auf eine gleiche Basis heben wollten. Schulverbände sollten zur Unterhaltung der Schulen gebildet werden. Damit war ein weiteres wichtiges Prinzip der äußeren Schulverwaltung gelegt, Ausdruck für die weitere "Vergesellschaftung" des Qualifikationsproblems.

Als verpflichtend galten die prinzipia regulativa jedoch ebenfalls nur für die königlichen Domänen und Schatullgüter. Doch könnte man den stärkeren Bezug auf das Gesellschaftsganze darin sehen, daß mit dieser Verordnung und seither Volksschulordnungen nicht mehr als bloße Teile von Kirchenordnungen betrachtet wurden, sondern als selbständige staatliche Dienstvorschrift. Schule wird als ausschließlich staatliche Angelegenheit behandelt, wenn die innere Aufsicht auch noch an die Kirche delegiert ist.

Zu noch deutlicherem Ausdruck kommt dies im General-Landschulreglement von 1763, des ersten für den gesamten preußischen Staat geltenden Volksschulgesetzes. Verabschiedet nach Abschluß des 7-jährigen Krieges, wurde es 1765 in ähnlicher Form auf die endgültig erworbenen schlesischen Gebiete erweitert.

123) LANGE, HERMANN: Schulbau und Schulverfassung...
a.a.O. Anm. 688. S. 363.

Johann Julius Hecker hatte dieses Reglement ausgearbeitet.¹²⁴⁾ In 26 Paragraphen regelt es teils sehr ausführlich organisatorische und inhaltliche Fragen des Schulehaltens: Unterrichtspflicht, Schulgeld, Schulstrafen, Lehrmittel und den Unterrichtsbetrieb selbst. Besonders bemerkenswert ist, daß versucht wird, die Tätigkeit des Lehrers bis ins Detail zu reglementieren. Da der Lehrstoff sich in bescheidenen Grenzen bewegte, betraf das vor allem den Unterrichtsbetrieb, der im §19 minutiös vorgeschrieben wurde.

Eine Kostprobe:

"In der ersten Vormittagstunde wird das Lesen, Buchstabiren und das ABC vorgenommen...
3) Die ABC-Schüler stehen oder sitzen in dieser Stunde mit ihren ABC-Täfelchen vor der größern Tafel, lernen täglich etwa zwei Buchstaben, und zwar außer der Reihe. Sie werden von dem Schulmeister zum öftern unter dem Lesen und Buchstabiren der übrigen Kinder aufgefordert, ihre beiden Buchstaben herzusagen und auf ihrem Täfelchen zu zeigen. Sobald sie die Buchstaben kennen, werden sie gleich zum Buchstabiren angeführt." (125)

Diese Festlegung ist zu erklären aus dem Versuch, das Unvermögen der Lehrer angesichts fehlender Ausbildung und die nicht vorhandenen Effizienz der kirchlichen Schulaufsicht durch bindende didaktische Vorschriften zu ersetzen.

Zum ersten Mal wurde auch der Bestimmung der Voraussetzungen für das Lehreramts größere Bedeutung beigemessen. Neben der Prüfung der charakterlichen Eignung und der fachlichen Kenntnisse trat als Novum hinzu,

124) FÜRSTENTHAL, JOHANN AUGUST L.: Sammlung aller noch gültigen... das Kirchen- und Schulwesen betreffenden Gesetze, Reskripte und Verfügungen; Ein Handbuch. Bd.4. Schulku-Z. Cöslin 1839. S.155-171.

125) ebenda. S.164.

daß wo möglich seminaristisch ausgebildete Lehrer angestellt werden sollten, die in Berlin im Seminar "... eine Zeitlang gewesen, und darin den Seidenbau sowohl, als die vorteilhafte und bei den deutschen Schulen der Dreifaltigkeitskirche eingeführte Methode des Schulehaltens gefaßt haben."¹²⁶⁾

Das Reglement bezog sich explizit auf Hecker selbst. Dieser hatte sich dem König dadurch empfohlen, daß er in seiner Realschule besonderes Gewicht auf Fachkurse legte und in dem angeschlossenen Lehrerseminar die Aspiranten in Hinsicht auf besondere Industrien wie etwa den Seidenbau ausbilden ließ.

Dies war der Anlaß, dieses Seminar 1752 als "Küster- und Schulmeisterseminar" durch den Staat zu übernehmen und zu finanzieren. Solche Lehrerbildungsstätten wurden im Weiteren vermehrt eingerichtet, sie waren jedoch noch dünn gesäht. Meistens handelte es sich weniger um allgemeine pädagogische oder fachliche Ausbildung, sondern um die Ausbildung der Lehrerseminaristen in bestimmten Industrien. Diese so ausgebildeten Lehrer wurden dann in ausgesuchte Schulen im Zusammenhang mit Manufakturen als Multiplikatoren für die Innovation von Arbeitstechniken bzw. neuen Industrien eingesetzt.

Für die allgemeine Ausbildung der Lehrer wurden nur in äußerst geringem Maße Gelder zur Verfügung gestellt, obwohl sämtliche pädagogische Strömungen es dringendst verlangten.

Nicht nur die lückenhafte bis gänzlich fehlende Ausbildung sondern auch die ungenügende materielle Absicherung der Lehrer war ein Hindernis auf dem Wege zur Bildung des Lehrerstandes, wobei beides natürlich eng

126) Aus dem §14 des General-Landschulreglements.
ebenda S.161.

verbunden war. Die prinzipia regulativa hatten zwar versucht, die Unterhaltung der Schulmeister auf eine allgemein verbindliche Grundlage zu stellen, jedoch nicht, indem staatlicherseits eine Verpflichtung übernommen wurde, sondern indem man versuchte, die Lasten zu verteilen: Kirchspiel, Grundherr, Klingelbeutel, ein Stück Land, freie Weide und freie Lieferung von Getreide, Stroh, Heu. Dies schien aber noch keineswegs auszureichen. Der Schulmeister sollte ein Handwerker sein, und wenn dies nicht möglich war, ein Landarbeiter, dem gegebenenfalls im Sommer Urlaub zu geben sei, damit er sich als Tagelöhner ein Zugeld verdienen könne. Falls der Lebensunterhalt dann immer noch nicht gesichert war, dienten die Zinsen eines Fonds von 50 000 Taler dazu, das Nötigste bereitzustellen.¹²⁷⁾

Aus dieser Zusammenstellung ist zu ersehen, daß sich eigentlich niemand zuständig fühlte, daß sich die Lehrtätigkeit, zumindest auf dem Lande, erst langsam von einer Nebentätigkeit zum Haupterwerb verschob. Auch das General-Landschulreglement änderte daran nicht viel. Typisch ist in diesem Zusammenhang die Haltung Friedrich II. als er zur Entlastung der Staatskasse nach dem bayerischen Erbfolgekrieg 1779 anordnete, ausgediente Soldaten im Schuldienst zu verwenden, was sich seiner Meinung nach gut mit der inhaltlichen Aufgabe der Schule zu vertragen schien.

Im städtischen niederen Schulwesen war die Lage etwas anders. Ein beträchtlicher Teil der niederen Lehrerschaft rekrutierte sich aus den Stadtschulen.¹²⁸⁾

127) GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.34 f.

128) TITZE, HARTMUT: Die Politisierung... a.a.O. S.48 f.

Schüler aus unteren Schichten fanden dort insofern eine Aufstiegsmöglichkeit, als sie ihr Schulgeld von ihrem Lebensunterhalt aus Nebeneinnahmen als Chorsänger ¹²⁹⁾ verdienen konnten. In einigen Fällen gab es in diesen Schulen auch eine eigens auf die Lehrertätigkeit ausgerichtete Zusatzausbildung.

Im Ganzen kann man sagen, daß das Problem der allgemeinen Ausbildung und Unterhaltung der Lehrer im 18. Jahrhundert sehr wohl diskutiert, aber daß nichts Entscheidendes unternommen wurde.

129) Die bekannteste Einrichtung dieser Art war wohl der Thomanerchor in Leipzig. Vergl. TITZE, HARTMUT: Die Politisierung... a.a.O. Anm.15. S.48.

2.4 Die Industrieschule als institutionelle Sonderbewegung - Ausdruck des Widerspruchs von Generalisierung und Spezialisierung

Als ein stringenter Ausdruck der auf das entstehende allgemein gesellschaftlich getragene Qualifikationssystem wirkenden Widersprüche, kann die Industrieschule gekennzeichnet werden. Sie ist Ausdruck der auf der Basis der manufaktuellen Produktionsweise vorherrschenden Tendenz, die Arbeitskraft an einem bestimmten Arbeitsprozeß zu binden und zu spezialisieren, wie wir es im Zusammenhang mit der Darstellung des Vorgangs der formellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital schon näher analysiert hatten.

Der Schluß auf eine allgemeine gesellschaftliche Qualifikationsinstitution bezog sich auf die die speziellen Arbeitsprozesse übergreifenden Momente: Basale Kommunikationsbefähigung, Sozialqualifikation wie Arbeitsdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer usw.. Dies hatte sich in der Ausweitung des Elementarschulwesens niedergeschlagen.

Doch auch die entgegengesetzte Tendenz, die der Spezialisierung, konnte sich institutionell auswirken, nämlich in einem ausgebreiteten Industrieschulwesen, das zeitweise sogar die Entwicklung zu bestimmen schien. Es war jedoch an gesellschaftliche Bedingungen gebunden, mit deren Überwindung ihm die Grundlage entzogen war - eine Sonderbewegung der Qualifizierung der Arbeitskraft, die mit der vollen Ausbildung der kapitalistischen Produktionsweise und der bürgerlichen Gesellschaft historisch überwunden wurde.

Dabei lag in der Erziehung zur "Industrie" von den

Theoretikern her gesehen,¹³⁰⁾ eigentlich eine übergreifende Qualifizierungsabsicht. Ziel war die Herstellung des "industriösen Menschen", am deutlichsten wohl hervortretend bei den Philantropinen.

In diesen Schulen ging es um die Verbindung von intellektueller Ausbildung mit produktiver Arbeit, was als Anspruch des geschichtlich progressiven Bürgertums auf eine umfassende Qualifizierung unter Bedingungen kapitalistischer Produktion interpretiert werden kann.

Darin liegen ohne Zweifel schon Elemente der später von der Arbeiterbewegung als Ziel des Schulkampfes aufgestellten polytechnischen Erziehung.¹³¹⁾ Diese Schulen müssen jedoch in ihrem historischen Zusammenhang als Institutionen der bürgerlichen Klassenerziehung gekennzeichnet werden.

Einmal gegenüber dem Adel, dessen parasitärem Treiben am Hofe ein Begriff der "produktiven Arbeit" und des "Gemeinnutzes" gegenübergestellt wird, wobei selbstbewußt das Interesse der bürgerlichen Klasse mit dem Interesse der gesamten Gesellschaft gleichgesetzt wurde. Die adäquate Qualifikation beinhaltete außer dieser Haltung der produktiven Industriösität auch das Wissen, das den Prozeß der Industrialisierung, d.h. die technische und organisatorische Durchsetzung der industriösen spezifisch bürgerlichen Produktionsweise beherrschen ließ.

Damit waren Herrschaftsmomente angelegt, die sich implizit schon gegen die Lohnarbeiterklasse richteten, da deren Qualifikation um die Elemente beraubt wurde, die die Beherrschung des Produktionsprozesses voraussetzten.

130) Vergl. zur Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Verfechtern der Industrieschule: HEYDORN, HEINZ-JOACHIM u. Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. 1. Zur Pädagogik der Aufklärung. München 1973.

131) Vergl. dazu: ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil I: Von den Anfängen bis 1900. Berlin 1970. S.56-59.

Dieses Herrschaftsmoment kam in den Philantropinen mit ihrem an der bürgerlichen Gesellschaft ausgerichteten Gleichheitsgrundsatz nur vermittelt aber doch auch zum Ausdruck.¹³²⁾

Deutlich wird das erst durch den Unterschied zu der um diese Elemente der Beherrschung des Produktionsprozesses reduzierten Industrieschule, die Alt als die "...typische Form der Arbeitserziehung der großen Masse des Volkes während der Manufakturperiode in Deutschland."¹³³⁾ bezeichnet. Dabei möchte ich die Bezeichnung "typisch" nicht in der Bedeutung als "quantitativ vorherrschend" sondern qualitativ als stringentesten Ausdruck der manufakturrellen Produktionsweise interpretieren.

Die Betonung der Wertschätzung der "produktiven Arbeit" wurde hier zur Ideologie, durch die "...bisweilen noch die schamloseste Ausbeutung legitimiert wurde."¹³⁴⁾

Die Erziehung zur "Industriösität" wurde durch die Realität der Industrieschulen für die Kinder der unteren Klassen zur widerspruchslosen Anpassung an den manufakturrellen Arbeitsprozeß uminterpretiert, sie wurde überdeckt durch das Motiv der Ausbeutung der produktiven Arbeit der Kinder, was mit fortschreitender Industrialisierung in den Fabrikschulen und in der offenen Ausbeutung der Kinderarbeit seine völlige Perversion erreichte.

Zenke faßt zusammen: "Zielte der Philantropismus im wesentlichen auf eine zeitgemäße Ausbildung der bürgerlichen Führungsschicht...so sind die Adressaten der Industrieschulpädagogik die Angehörigen des Proletariats."¹³⁵⁾

132) ZENKE, KARL: Pädagogik - Kritische Instanz der Bildungspolitik? München 1972. S.71f.

133) ALT, ROBERT u. Werner Lenn (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung... a.a.O. S.77.

134) VOIGT, BODO: Bildungspolitik und politische Erziehung in den Klassenkämpfen. Frankfurt 1973. S.60.

135) ZENKE, KARL: Pädagogik - Kritische Instanz... a.a.O. S.73.

Man kann dieser Aussage in der allgemeinen Form zustimmen. Allerdings ist zu berücksichtigen, daß sich das Proletariat als Klasse der produktiven Lohnarbeiter in dieser Zeit erst historisch herausbildete, die Industrieschule eine Schulform war, deren Grundlage gerade das noch nicht voll entwickelte Kapitalverhältnis bildete. Die Stätte der allgemeinen Qualifizierung der Kinder der Lohnarbeiterklasse wurde die Volksschule.

Es kann hier nicht die Aufgabe sein, die Entstehung und Entwicklung der Industrieschule in der ganzen Breite darzustellen.¹³⁶⁾ Ich will vielmehr versuchen, in kurzen Linien den Stellenwert zu kennzeichnen, den diese Schulform für die Entwicklung unseres modernen Schulwesens besitzt.

Als historischen Hintergrund der Industrieschule kann man kurz aufführen:

Der Auflösungsprozeß der feudalen Produktionsweise hatte in großem Ausmaß ein Armuts-, Bettel- und Landstreichwesen produziert, einen Überschuß von Menschen, die nicht in die aufkommende arbeitsteilige Produktions integriert und auch nicht bereit und in der Lage dazu waren, da ihnen die industriöse Haltung völlig abging.

Auf der anderen Seite bestand ein Arbeitskräftemangel, der während der gesamten Manufakturperiode eine permanente Entwicklungsschranke bildete, da "... zu verschiedenen Zeiten, aus jeweils anderen Anlässen heraus

136) Außer dem schon erwähnten Buch von Alt/Lemm vergl. dazu den m.E. ausgezeichneten Aufsatz von : AUMÜLLER, URSULA: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland. Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18.u.19.Jahrh. Frankfurt 1974. S.9-146. Weiterhin: VOIGT, BODO: Die Bildungspolitik... a.a.O. S.60-69; GANS,AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.70 ff.

und in unterschiedlichem Ausmaß der Bedarf an Lohnarbeitern für die schon kapitalistisch betriebenen Wirtschaftszweige nicht gestillt werden."¹³⁷⁾ konnte, da bei den theoretisch in Frage stehenden freien Arbeitskräften weder die sozialqualifikatorischen ("industriöse Gesinnung") noch die arbeitsqualifikatorischen ("spezielle Ausbildung für bestimmten Arbeitsprozeß") Voraussetzungen gegeben waren.

Dieser Widerspruch wird vielfach berichtet.¹³⁸⁾ Er zieht sich noch weit ins 19. Jahrhundert hinein,¹³⁹⁾ dortallerdings unter etwas anderen Bedingungen.

Der Staat mußte sich diesem Problem auf zwei Ebenen stellen. Einmal war es seine traditionelle Aufgabe, im Zuge der "Armenpolizey" für den nicht versorgten bzw. nicht sozial integrierten Teil der Bevölkerung zu sorgen. Dies geschah durch Waisenhäuser, Armenhäuser aber auch Arbeitshäuser und Zwangsanstalten. Auf der anderen Seite hatte er im Zuge "... der Auflösung alter Hausstrukturen und der Wandlung von der Haus- zur Erwerbswirtschaft"¹⁴⁰⁾ selbst Aufgaben der Wirtschaftsförderung und auch der eigenen Wirtschaftstätigkeit übernommen.

137) ALT, ROBERT und Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung... a.a.O. S.62.

138) Dabei wird meist als Bezug angegeben: HINZE, KURT: Die Arbeiterfrage zu Beginn des modernen Kapitalismus₂ in Brandenburg - Preußen 1685-1805. Berlin₂ 1963. S.13 f; aber auch nachzulesen in den Sozial- und Wirtschaftsgeschichten: LUTGE, FRIEDRICH: Deutsche Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Berlin u.a.₃ 1966. S.66; MOTTEK, HANS: Wirtschaftsgeschichte Deutschlands... Bd. Berlin 1968. S.266 f.

139) Vergl. LUNDGREN, PETER: Schulbildung und Frühindustrialisierung... a.a.O. S.574.

140) ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens... a.a.O. S.303 f.

Der Staat versuchte nun zunächst in seinem eigenen Bereich, des überhandnehmenden Armenproblems¹⁴¹⁾ Herr zu werden und zugleich damit eine Basis zur Versorgung der Manufakturen mit qualifikationsmäßig vorbereiteten Arbeitern zu schaffen, wobei nicht mehr die Almosenversorgung Ziel war, sondern die Selbstunterhaltung in der Eingliederung als produktive Arbeiter in den kapitalistischen Akkumulationsprozeß.

So begann die Industrieschule im Rahmen der planmäßigen Gründung von Waisen-, Militärwaisen-, Garnisons- und Armenschulanstalten.¹⁴²⁾

Primäres Ziel war, die Kinder durch produktive Arbeit sich ihren Unterhalt und ihr Schulgeld selbst verdienen zu lassen, sie andererseits für einen bestimmten Erwerbsberuf vorzubereiten, um sie nicht der öffentlichen Fürsorge anheim fallen zu lassen. Bald aber stellte sich heraus, daß diese Form von "Unterricht" für die Staatskasse selbst ein einträgliches Geschäft war, da die Kinder entweder in der Schule selbst im Verlagssystem produktiv tätig waren oder gegen Pacht an private Manufakturen verliehen wurden.

Die produktive Arbeit wurde begleitet von einem Unterricht in den elementaren Kulturtechniken. Dazu kam die religiöse Erziehung, die die praktische Arbeitserziehung ideologisch abstützen und die Kinder dazu führen sollte, ihre Klassenlage zu akzeptieren. So Wagemann, einer der Haupttheoretiker des Industrieunterrichts:

141) Vergl. HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. S.124 f. Hier wird aufgezeigt, daß die Zahl zu unterhaltenden Armen stellenweise bis zu 20% und mehr der Bevölkerung betrug. Diese Zahl nahm zeitweise eher noch zu.

142) Vergl. GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.70 ff und S.114 ff.

"Die Hauptabsicht, warum man den Unterricht in nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in gewissen Arbeiten mit dem Religionsunterricht verbindet, ist, und muß alle Zeit sein, daß die Kinder von zartester Jugend an, die Geschäftigkeit in ihrem irdischen Beruf für einen notwendigen Teil der Ausübung der Religion halten lernen, und dadurch zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft erzogen werden." (143)

Der Religionsunterricht bekommt hier deutlich die Funktion der Integration in die bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse zugewiesen.

Durch die Einheit von Unterricht und produktiver Arbeit sollten die Kinder schon während der Schulzeit auf ihr Lohnarbeiterdasein hingeführt werden, wobei daraus noch Profit geschlagen wurde.

Der preußische Staat versuchte angesichts der wirtschaftlichen Erfolge, das Industrieschulwesen über seinen direkten Einflußbereich hinaus auszudehnen, denn "Es lag nahe, die Schuleinrichtungen aller Art, die schon für "niedere Schichten" des Volkes bestanden, für diesen Zweck zu nutzen und die dort konzentrierten Kinder und Jugendlichen schon während ihrer Schulzeit in die benötigte Armee der Lohnarbeiter einzureihen." ¹⁴⁴⁾ oder zumindest zu produktiverer Arbeitshaltung zu erziehen.

Die Erfolge, besonders in Bezug auf das Landschulwesen, hielten sich in engen Grenzen, besonders da, wo es nicht unter direkter Kontrolle der staatlichen Verwaltung stand. Zwar wurde versucht, das bestehende Schulnetz auch auf dem Lande als Ausgangspunkt für die Produktionsausweitung zu benutzen, so in der Seidenraupenzucht und der Maulbeerbaumanpflanzung ¹⁴⁵⁾. Dies stand zeitweise

143) Aus den Schriften von Wagemann, zitiert nach:
AUMÜLLER, URSULA: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation... a.a.O. S.70.

144) ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Arbeitserziehung... a.a.O. S.64.

145) Vergl. GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.77-86.

im Mittelpunkt der Anstrengungen des preußischen Staates, der damit eine auch in den Grundstoffen unabhängige Seidentextilindustrie aufbauen wollte. Der Gedanke war, die Schulen auf dem Land für die Produktion des Rohmaterials sorgen zu lassen, während die im Zusammenhang mit Manufakturen und Verlegern aufgebauten Industrieschulen für die Weiterverarbeitung sorgen sollten.

Wichtig zu erwähnen ist hier auch die Initiative von v. Rochow, der versuchte die Qualifikation seiner Landarbeiter durch einen Unterricht zu heben, der ähnlich wie im Industrieunterricht den Schulunterricht auf dem Lande durch in der Landwirtschaft nützliche Kenntnisse und ihre gleichzeitige Umsetzung in produktive Arbeit zu erweitern suchte. Als Grundlage für Lehrer und Schüler sollten die von ihm entworfenen Schulbücher dienen, deren Inhalt einen guten Einblick in seine Unterrichtsziele bieten.

1772 schrieb er den "Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen".

Aus dem Inhalt:

"Von der Gesellschaft und der Obrigkeit, von Gesetzen und Soldaten" - "Etwas von der Rechenkunst" - "Etwas vom Ausmessen der Flächen und Körper, etwas Mechanik, dem ein Verzeichnis der gewöhnlichen Längen- und Flächenmaße, Gewichte usw. vorgesetzt ist". (146)

1773 schrieb er das Lesebuch "Der Bauerfreund", das später in "Der Kinderfreund" umbenannt wurde. Stücke wirtschaftlichen Inhalts wechseln mit moralisierenden Erzählungen. Aus den Überschriften:

"Wie gut es ist, wenn man etwas nützliches gelernt hat" - "Der gute Landwirt" - "Das Brennglas" - "Der Magnet" - "Vom Wachstum der Pflanzen" - "Vom Nutzen des richtigen Denkens beim Ackerbau" - "Der neue Pflug" - "Die Stallfütterung des Rindviehs" - "Der Seidenbau". (147)

Solche und ähnliche weit über die durchschnittliche Ausbildung der Industrieschule hinwegweisenden Initiativen wurden von der staatlichen Unterrichtsverwaltung diskutiert aber nur sehr partiell unterstützt, weil teils die verwaltungsmäßigen Befugnisse, teils die Mittel, vor allem aber auch der Willen fehlte, da man mit der Ausweitung der Bildung die Ständeordnung in Gefahr sah.

Dies drückte sich besonders auch in der Haltung Friedrich des Großen aus, der eine allgemeine Volksbildung für unzweckmäßig hielt und mit dem v. Zedlitz in seinen Bemühungen um eine durchgreifende Reform des Schulwesens große Schwierigkeiten¹⁴⁸⁾ hatte.

Wenn Friedrich II. einerseits die Schule als Mittel zur Stärkung der merkantilistischen Politik benutzen wollte, so sah er sie weniger als Qualifikationsstätte des Volkes als als Institution mit einem potentiell vom Staat zu erfassenden Arbeitspotential bzw. als Rekrutierungsbasis brauchbarer Soldaten an. Es genügte ihm, wenn dem gemeinen Volk Gehorsam gegenüber dem Monarchen eingeschärft wurde, wozu ihm der Religionsunterricht immer noch das probateste Mittel schien. So in einem für seine Haltung bezeichnenden Brief an v. Zedlitz, der seit 1771 als Justizminister den Schul- und Kirchenangelegenheiten vorstand:

146) Aus dem Inhalt des "Versuchs eines Schulbuchs...".
Zitiert nach: GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv...
a.a.O. S.93.

147) Aus "Der Kinderfreund". Nach den Ausgaben von 1776
und 1779 zitiert nach: ebenda S.94.

148) Vergl. HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der
Verwaltung... a.a.O. S.48f.

"Daß die Schulmeister auf dem Lande die Religion und die Moral den jungen Leuten lehren, ist recht gut, und müssen sie nicht davon abgehen... sonst ist es auf dem platten Lande genug, wenn sie ein bisgen Lesen und Schreiben lernen; wissen sie aber zuviel, so laufen sie in die Städte und wollen Sekretärs und so was werden; deshalb muß man aufn platten Lande den Unterricht der Leute so einrichten, daß sie das Notwendige, was zu ihrem Wissen nötig ist lernen, aber nach der Art, daß die Leute nicht aus den Dörfern weglaufen, sondern hübsch dableiben." (149)

Obwohl diese Argumentation nicht direkt auf die Industrieschule bezogen ist, kann man sie auf dem Hintergrund des Dargestellten zur Interpretation der Widersprüche bei ihrer Durchführung mit heranziehen.

Sozialqualifikationen wie soziale Unterordnung und Einordnung in den gegebenen Arbeitsprozeß stehen an erster Stelle, womit die Vermittlung nützlicher Kenntnisse in Bezug auf die Qualifizierung für diesen bestimmten Arbeitsprozeß verbunden sein muß, allerdings immer in der Reduktion auf ein Wissen, welches die Erkenntnis der Unterdrückungssituation verhindert. Dazu kam als wichtiges Moment die Erzwingung der Immobilität, Voraussetzung der Verbindung von spezieller Ausbildung und einen auf diese bezogenen speziellen Arbeitsprozeß, politisch gesehen aber auch die Absicherung der sozialen Struktur von Stand und Hierarchie.

Die konsequenteste Verwirklichung der Industrieschule als Normalschule des niederen Stadt- und Landschulwesens erfolgte in Böhmen unter dem Pfarrer und späteren Bischof Kindermann. Es war das organisatorisch und

149) Nach NICOLAI, E.: Anekdoten von König Friedrich II. Heft 5. Berlin 1788 bis 1791. Zitiert nach: Gans, August: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.68.

inhaltliche Vorbild für die Einführung auch in anderen deutschen Territorien.

Kindermann, von Maria Theresia nach Felbigers Schulreform 1774 zum Leiter der Prager Normalschule und des gesamten Schulwesens der böhmischen Provinz - und in den Adelsstand mit dem Titel "Ritter von Schulstein" - erhoben, konzipierte in direktem Bezug auf die böhmische Tuchindustrie aber auch auf andere Manufakturen und Heimarbeit einen Industrieunterricht, der neben und parallel zur allgemeinen Unterweisung aus der Einführung in besondere Arbeitstechniken des Strickens, Spinnens, des Seidenbaus, des Gartenbaus bzw. direkter Produktion bestand.

Da die Mobilität der ausgebildeten Arbeitskräfte nicht zu befürchten war, da rechtlich nicht möglich, konnte Kindermann eine direkte Förderung der böhmischen bzw. jeweils lokalen Industrie erhoffen. Wirklich ist z.B. parallel zur Vermehrung der Industrieschulen in den 14 Jahren von 1785 bis 1798 eine Vervierfachung der Baumwollspinner von 10 000 auf 40 000 zu verzeichnen.¹⁵⁰⁾ Doch war damit nicht nur eine Grundlage zum Aufbau einer Industrie gelegt, die Kinder trugen durch ihre Arbeit selbst ihre Reproduktionskosten, was als willkommene Lösung im Schulkostenstreit genommen wurde. Unter dem Eindruck des in Böhmen stringent durchgeführten Beispiels, wurde fast überall - mit wechselndem Erfolg - die Einführung der Industrieschule veranlaßt, teilweise sogar als obligatorische Normalform.

So schnell sich diese Schulform als scheinbar adäquate allgemeine Form der Qualifizierung ausgebreitet hatte,

150) Vergl. ALT, ROBERT und Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung... a.a.O. S.75.

so schnell ging es mit ihr zuende. Sie stellte sich als toter Ast, als Sonderbewegung der Schulentwicklung heraus, die aber gerade darin die in der Qualifikationsentwicklung wirkende Dialektik erkennen ließ: die Notwendigkeit einer allgemeinen Qualifizierung, in der auf Grund der gesellschaftlichen Bedingungen auch ihre Reduktion enthalten ist.

Das darin liegende Herrschaftsverhältnis kann umso deutlicher zum Ausdruck kommen, als sich die Industrieschule in ihrer Spezialisierung der Arbeitsqualifizierung nur auf dem Hintergrund einer noch nicht entwickelten kapitalistischen Produktionsweise und des noch nicht entwickelten bürgerlichen Staates denken läßt. Die Arbeitskraft wird nur in ihrer Konkretheit als speziell ausgebildete als nützlich gesehen, nicht mit ihrer abstrakten Fähigkeit zur Tätigkeit überhaupt. Der absolutistische Administrationsstaat bezieht sich in seinen Qualifikationsanstrengungen insofern darauf, als er konkreten Arbeitsprozessen konkret qualifizierte Arbeitskraft zuzuordnen versucht. Er kann dies umso mehr tun, als Gewerbefreiheit und Freiheit der Person auf der anderen Seite noch nicht durchgesetzt ist. Diese Immobilität jedoch ist die Voraussetzung für den langfristigen Bezug eines konkret ausgebildeten Individuums zu einem bestimmten Arbeitsprozeß.

Im Prozeß der Herstellung des gleichen und freien Individuums - als Kapitalbesitzer oder freier Lohnarbeiter - d.h. mit der allgemeinen Durchsetzung der bürgerlichen Produktionsweise, ist dieser Form des gesellschaftlichen Bezugs die Grundlage entzogen, damit auch die Voraussetzung für die weitere Verbreitung der Industrieschule als allgemeiner Qualifikationsstätte.

Im Arbeitsprozeß selbst besitzt diese Entwicklung ihre Grundlage, als mit weiterer Durchorganisierung der

manufakturrellen Produktion und mit der Einführung von Maschinen die vorzunehmende Arbeit und damit auch die erforderlichen Qualifikationen sich immer mehr von den spezialisierten teilweise noch handwerklichen Arbeitsvorgängen entfernten und in einzelne mechanisch zu vollziehende Einzelmomente aufgelöst wurden.

Spezielle Qualifizierung, Einübung in spezielle Arbeitstechniken war angesichts dieser Entwicklung nicht mehr notwendig, die blanke Not selbst trieb zur uneingeschränkten Integration in den Produktionsprozeß, wobei Kinder für den Produktionsmittelbesitzer die besondere "Qualifikation" bekamen, als Ware Arbeitskraft besonders billig und willig zu sein und zudem noch den Lohn allgemein zu drücken.

Die auf diese Weise seit ihrer frühen Jugend ausgebeuteten "Fabrikkinder" leisteten ihre Schulpflicht - wenn es hoch kam - in Fabriksschulen ab oder wurden dem Unterricht gänzlich entzogen, wobei die geistige mit der körperlichen Verkrüppelung einherging. Dies war der brutalste Ausdruck der Entmenschlichung, die in der Funktionalisierung für den von äußerer Unterdrückung und von der absoluten Reduktion der menschlichen Äußerungsmöglichkeiten in der arbeitgleichbestimmten frühkapitalistischen Produktionsprozeß lag.¹⁵¹⁾

In dieser Perversion lag aber auch die Überwindung der Industrieschule. Denn diese beruhte ja noch wesentlich auf der Bestimmtheit der Arbeit und dem Arbeitszwang. Sie "... mußte ihre gesellschaftliche Existenzberechtigung verlieren, sobald das Kapital sich von diesen vor-kapitalistischen Voraussetzungen emanzipiert hatte, auf

151) ¹⁾ Zum Thema Schule und Kinderarbeit vergl. besonders: ALT, ROBERT (Hrsg.): Kinderausbeutung und Fabriksschulen in der Frühzeit des industriellen Kapitalismus. Berlin 1958.

seine eigenen Voraussetzungen, d.h. den entwickelten Warencharakter der Arbeit, sich beziehen konnte und mußte." ¹⁵²⁾

Der bestimmten Qualifikation liegt eine gesellschaftlichen Entwicklungsstufe zugrunde, in deren industrieller Ausbeutung aber auch schon ihre Überwindung. Die Industrieschule ist so Ausdruck des Übergangs, insofern aber als institutionelle Sonderbewegung zu kennzeichnen, als sie diesen Übergang als generell institutionalisierte Qualifikationsform festschreiben wollte.

Wenn die Industrieschulen verschiedentlich, so von Roessler ¹⁵³⁾ als Vorläufer der Produktionsschule des 20. Jahrhunderts, wie sie in der sozialistischen Bewegung, bei den Entschiedensten Schulreformen der Weimarer Republik oder als polytechnische Schulen diskutiert wurden, betrachtet werden, so ist von der hier aufgezeigten Argumentation einzusehen, weshalb dies nicht zutreffen kann.

Industrieschule und Produktionsschule sind etwas völlig Konträres, sich von der Grundlage her Ausschließendes. Ist jene auf dem Hintergrund der Bestimmtheit der Arbeit und ihrer Verwertung entstanden, so bezieht sich diese auf einen fortgeschrittenen Stand der Vergesellschaftung der Arbeit, auf dem Arbeitskraft als Vermögen und Fähigkeit prinzipiell auf die Gesamtheit der Produktionsprozesse beziehbar ist.

Die Produktionsschule vermittelt nicht spezifische Fähigkeiten, um den Arbeiter zu binden, sondern läßt ihn die

152) ZANDER/KETTERER/STEINER: Zur Methodenproblematik in der Analyse der Volksschulentwicklung. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat... a.a.O. S.288.

153) ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens... a.a.O. S.146.

Beweglichkeit der Arbeit erfahren, um ihn zu befreien. Dies setzt allerdings in der voll entwickelten Form eine gesellschaftliche Lösung des Widerspruchs zwischen der Vergesellschaftung der Arbeit und ihrer privaten Verwertung voraus, welche nicht in den Grenzen des Qualifikationssystems selbst erfolgen kann. Der Widerspruch muß im Produktionsbereich selbst beseitigt werden, indem die Trennung der produktiven Wertschaffenden Tätigkeit von den Entwicklungs- Organisations- und Leitungsaufgaben aufgehoben wird.

Partiell drückt sich diese Bewegung der Generalisierung der Qualifikation in Theorien wie Arbeitsschule, Arbeitsunterricht, Gesamtunterricht, polytechnischer Unterricht aus. Gegenüber dem Ausdruck der Spezialisierung der Industrieschule, welche angesichts der gesellschaftlichen Entwicklung als Sackgasse endete, gelangten langfristig die Formen der der Qualifikationsentwicklung inhärenten Generalisierungstendenz zur Durchsetzung.

Aus diesem Grunde hatte etwa Pestalozzi weniger bzw. langfristig gar keine Wirkung mit seiner durch Industrieunterricht unterhaltenen Armenschule, wohl aber mit seiner auf die allgemeine Qualifizierung bezogenen Elementarbildung, die die deutsche Volksschule entscheidend beeinflusste.

2.5 Das Schulwesen als eigenständiger Bereich der staatlichen Verwaltungstätigkeit - Moment der Abtrennung und Unterordnung

Abschluß der Entwicklungsepoche der Herausbildung des Schulwesens als allgemeine gesellschaftlich getragene Institution bildete seine endgültige Einordnung in den Bereich der staatlichen Verwaltung als eines ihrer eigenständigen Aufgabenbereiche.

Dies war - gegen den Einfluß der Kirche gerichtet - von den Wortführern der vom Bürgertum getragenen Pädagogik schon lange angestrebt, so von Basedow in seiner einflußreichen Schrift von 1768: "Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt".¹⁵⁴⁾

In dieser Schrift verlangt er die völlige Trennung der Schule von der Kirche, ihre Übernahme als staatliche Angelegenheit unter der Leitung eines rein weltlichen "Edukatioskollegiums", einheitliche Gliederung des höheren und niederen Schulwesens, einheitliche Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien - Forderungen, in denen das aufstrebende Bürgertum seine Interessen nach Aufhebung der bisherigen Schranken durch Standesvorrechte, Arbeitsmarktregulierung und institutionellen Ungleichheiten aufgehoben sah.

Die aufgeklärten absolutistischen Staaten kamen diesen Forderungen mit der administrativen Trennung der Schule von der Kirche entgegen, so 1778 in Bayern unter Karl Theodor, der mit der "Schulordnung für die bürgerliche Erziehung der Stadt- und Landschulen" das Schulwesen als "Polizeysache" der Staatsverwaltung unterstellte. In Braunschweig richtete v. Hardenberg 1786 ein rein weltliches Schulkollegium ein, besetzt mit anerkannten

154) Vergl. WEIMER, HERRMANN: Geschichte der Pädagogik. 17. Neubearbeitete Aufl. Berlin 1967. S. 93f.

Schulpolitikern und Pädagogen wie Trapp und Campe, mußte es aber schon nach 4 Jahren - 1790, also kurz nach der Französischen Revolution¹⁵⁵⁾ - auf den Widerstand der Geistlichkeit und der Landstände hin wieder auflösen.

Die Formierung des Schulwesens als eigenständiger Teil der Staatsverwaltung ging nur schrittweise vor sich, in dem Maße nämlich, wie der absolutistische Administrationsstaat selbst "verstaatlicht", d.h. zwischen der Gesellschaft und dem differenzierten Spektrum an Funktionen, das er zur Aufrechterhaltung der allgemeinen Bedingungen der Produktion im weitesten Sinne entwickelte, unterscheidet.

Die Trennung von Kirchen- und Schulordnungen, aber auch von religiöser Erziehung und auf Arbeitsprozesse gerichtete Qualifikationsleistungen sind ein Hinweis auf den fortschreitenden Bruch der alten Einheit.

Die Kirche war zunächst integrierter Teil des absolutistischen Administrationsstaats, ideologischer Garant der Herrschaft und in Bezug auf die Erfassung der Untertanen neben dem Militär einzige bis auf die unterste Ebene reichende durchgegliederte "Verwaltungsorganisation".

Diese Organisation samt ihrem Personal machte sich der absolutistische Staat bei Aufbau, Aufsicht und Unterhaltung des gesellschaftlich geforderten allgemeinen Qualifikationssystems zunutze. Er konnte dies umso mehr, als die allgemeinen zur Reproduktion der bestehenden Gesellschaft geforderten Qualifikationen - basale Kommunikationstechniken, arbeitsdisziplin etc. - im Rahmen einer um die Vermittlung von Grundkenntnissen erweiterten

155) Direkter Anlaß der Entlassung war die Reise Campes 1789 nach Paris und seine nachfolgend veröffentl. Erfahrungen. Vergl. HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. Anm.100. S.179.

religiösen Erziehung erreicht werden konnten. Die darin liegende Reduktion, besonders deutlich im Vergleich mit der bürgerlichen Aufklärung, wurde teilweise bewußt als zusätzliche Abstützung der politischen Herrschaftsverhältnisse begriffen.

Abgesehen von diesem Aspekt, der sich nach der Herausbildung des bürgerlichen Staates als ideologischer noch durch das ganze 19. Jahrhundert hindurchzog, zeigte sich diese Noch-Nicht-Differenziertheit des Staates im 18. Jahrhundert im Bezug auf die Kirchenorganisation auch darin, daß er die kirchliche Organisation im Rahmen der merkantilistischen Politik ohne weiteres auch für ausgesprochen wirtschaftliche Zwecke in Anspruch nahm.¹⁵⁶⁾

Die Organisation der Kirche wurde also zunächst als selbstverständlicher Rahmen aller schulischen Maßnahmen des Staates betrachtet, die sich auf die a l l g e m e i n e Qualifizierung richteten. Dies kam durchgängig in allen Verordnungen, Edikten und Reglements, die die königliche Regierung in Bezug auf das Schulwesen erließ, zum Ausdruck.

Das gilt auch für das Generallandschulreglement. Es wäre falsch, dieses als ein staatliches Gesetz zu interpretieren, das erweitert durch Ausführungsbestimmungen, Richtschnur und Entscheidungsgrundlage einer instanzmäßig durchorganisierten staatlichen Verwaltungsbehörde hätte sein können. Nur in der Einrichtung des Generaldirektoriums, die später erfolgte, berührte es die allgemeine Landesverwaltung, wobei deren Arbeit mit der

156) Vergl. das "Reglement für Prediger, Dichter und Schulmeister der Churmark Brandenburg wegen Pflanzung der Maulbeerbäume" vom 7.9.1752. Im Rahmen der Förderung der Seidenraupenzucht wurde darin den Predigern die Verpflichtung auferlegt, auf dem Kirchhof Maulbeerbaumplantagen anzulegen. Etwaige Kosten sollten durch die Kirchenkasse

Verkündung des Reglements schon fast erledigt war. Mit dem Reglement war ein Rahmen gegeben, der dann von der Hierarchie der kirchengebundenen Schulverwaltung vom Oberkonsistorium über die Provinzkonsistorien und die Predigerklasse bis hin zum Ortsgeistlichen teils in Eigenständigkeit umgesetzt werden sollte. Das im Ansatz bestehende staatliche Bestimmungsinteresse drückte sich in den minutiös gehaltenen Vorschriften aus. Praktisch war es jedoch so, daß trotz der immer wieder ergehenden Reglements und Reskripte nichts Entscheidendes für die Verbesserung des Schulwesens getan wurde, falls nicht direktes staatliches Interesse im Spiele war. So kann die allgemeine Wirkung des Generallandschulreglements - trotz seines differenzierten Vorschriftencharakters - nicht niedrig genug eingeschätzt werden.¹⁵⁷⁾ Denn von einer geordneten Schulverwaltung, die die Durchführung hätte gewährleisten können, konnte keine Rede sein, wenn man von gewissen Ordnungs- und Hoheitsfunktionen z.B. bei der Lehrerauswahl absieht. Die Aufsicht erfolgte über den Ortsgeistlichen, was jedoch keineswegs eine Garantie für die Funktionstüchtigkeit der Schule im Sinne einer Qualifikationsstätte war, denn wie Heinemann in seiner umfassenden Arbeit über die Anfänge der preußischen Schulverwaltung aufzeigt, waren "... vom Standpunkt der Konsistorien... die vorhandenen Schulen immer funktionstüchtig genug. Sie sicherten den Bestand

vorgeschossen werden. Nähere Weisungen ergingen später direkt durch die Kammern, d.h. nicht durch das geistliche Departement. Die Berichte über den Fortgang der Anpflanzungen aber liefen über die Konsistorien. Vergl. GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv... a.a.O. S.82 f.

157) Vergl. HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. Anm.66. S.170.

christlicher Lebensweise und gaben dem Einzelnen ausreichende Möglichkeit, sich um sein geistiges Wohl zu sorgen... in keiner Weise waren daher die vorhandenen Schulstrukturen, von der Bereitschaft einiger Lehrer einmal abgesehen, auf die Reformpläne eingestellt."¹⁵⁸⁾ Die Konsistorien interessierten sich zudem mehr für die Lateinschulen als dem Rekrutierungsfeld für ihren Nachwuchs, wobei es auch eine Rolle spielte, daß sie keinerlei direkten Einfluß auf die finanziellen Fragen der Schulunterhaltung besaßen.

Die ältere kirchengebundene Schulverwaltung bildete aus ihren inhaltlichen und organisatorischen Implikationen heraus langfristig eine Entwicklungsschranke der Schule. Schulreform mußte also zwei Komponenten enthalten: Die äußere schulorganisatorische Schulkomponente mit der Durchformierung einer eigenständigen Schulverwaltung, die in der Lage war, die allgemeine Umsetzung der formulierten Qualifikationsansprüche zu gewährleisten. Das bedeutete für den konkreten Fall, Vereinheitlichung, Rationalisierung und vor allem Einrichtung eines eigenständigen Instanzenzuges bis auf die unterste Ebene.

Die andere Komponente ist die der inhaltlichen Zielbildung mit Hilfe von Lehrordnungen, Lehrerbildung, Prüfungswesen, Schulaufsicht.

V.Zedlitz, Justizminister und Leiter des geistliche Departements in Preußen, dem auch die Schulangelegenheiten zugeteilt waren, versuchte 1787 mit der Einrichtung des Oberschulkollegiums einen Einschnitt zu setzen.

158) ebenda S.171.

In ersten Linie ging es dabei um die Behebung der Verwaltungszersplitterung, die auf horizontaler Ebene mit der Aufteilung der Zuständigkeiten und auf vertikaler Ebene mit dem Nebeneinander der Kompetenzen aufräumen sollte.

"Es gehören demnach in Rücksicht auf jene Zwecke alle Schulen in unseren sämtlichen Landen zur Oberaufsicht dieses Kollegiums, insbesondere alle Universitäten, Gymnasien, Ritterakademien, Stadt- und Landschulen, Waisenhäuser, alle Erziehungs- und Pensionsanstalten, ohne Ausnahme und ohne Unterschied der Religion." (159)

Diese Oberaufsicht erstreckte sich über alle Schulangelegenheiten vom Schuletat über die Bestimmung der Lehrinhalte, Lehrmethoden und Lehrmittel bis zur Lehrerbildung und Prüfung. Allerdings wurden weder die alten Rechte der bisherigen Schulunterhalter noch die der bisherigen kirchlichen Unterinstanzen angetastet. Die Einrichtung des Oberschulkollegiums ist deshalb weniger wegen seiner kurzfristigen realen Wirksamkeit als wegen ihres Stellenwerts in Bezug auf die Durchsetzung einer eigenständigen staatlichen Schulverwaltung von Bedeutung.

V. Zedlitz verband mit dieser Maßnahmen einen inhaltlichen Schulreformplan. Sein Ziel war, mit Hilfe des Schulwesens die Entwicklung zur Staatsbürgergesellschaft¹⁶⁰⁾

159) Aus der "Instruktion für das Oberschulkollegium vom 22.2.1787". Zitiert nach: ebenda S.159 f.

160) Vergl. dazu KOESELLECK, REINHART: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791-1848. Stuttgart 1967. Dort über das Verhältnis Ständemitglied - Staatsbürger im Allgemeinen Landrecht: "Erreicht wurde ein Staatsbürgertum nur im Sinne allgemein gleicher Untertänigkeit unter das Staatsoberhaupt... als Mitglied des Staates war man Untertan des Monarchen, sogleich aber je nach Stand Inhaber besonderer Rechte und Pflichten." ebenda S.56.

weiter voran zu treiben, die Schule von einer Hilfsinstitution des "ganzen Hauses" zur Staatsanstalt zu machen, die sich gleicherweise auf den Reproduktionsanspruch des Individuums richtet als auch im Sinne der Aufrechterhaltung der allgemeinen Produktionsbedingungen einen eigenen Anspruch an die Staatsbürger stellt. V. Zedlitz war nicht in der Lage, dies inhaltlich einzubringen oder gar über Verordnungen zu verankern, da er schon nach eineinhalb Jahren das geistliche Departement an Woellner, einen Vertreter der sich mehr und mehr formierenden "Gegenaufklärung" abgeben mußte. Woellner, enger Vertrauter des Königs Wilhelm II., begriff als Verwaltungsfachmann, der er war, die Schule allgemein-und speziell die neuen Elemente der Verwaltung als Instrument, um beliebig interpretierbare staatliche Ziele durchzusetzen. Die funktionale Sprache der Instruktion, die in ihr dem Leiter des Oberschulkollegium verliehene formale Vollmacht mit der vollen herrschaftlichen Gewalt über das Schulwesen,¹⁶¹⁾ ließ sich als Instrument zur Erreichung von beliebigen Zielsetzungen interpretieren. Diese neue Einrichtung, die von v. Zedlitz als Mittel der Aufklärung gedacht war, diente Woellner dazu, mit allen Mitteln die Gegenaufklärung Preußen zu fördern. Titze spricht von einer "... Gesinnungsdiktatur, bei der der Staat sich der Bildungsinstitutionen systematisch bedient."¹⁶²⁾ Je besser die Organisation ist, umso effektiver sind Maßnahmen durchzusetzen und zu kontrollieren. Das hatte

161) Vergl. §10 der "Instruktion über das Oberschulkollegium" s. HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. S.162.

162) TITZE, HARTMUT: Die Politisierung... a.a.O. S.82.

Woellner auch in Bezug auf die Durchsetzung seiner reaktionären Ziele begriffen.

Dem Reformers v. Zedlitz und dem Reaktionär Woellner ist der Ausgangspunkt gemeinsam, die Schulorganisation als Instrument staatlicher Politik aufzufassen, welches angesichts der funktionalen Formulierung der Grundsätze der Organisation und der Verwaltung sich jeweils politisch einsetzen ließ.

Dieser Grundsatz der Instrumentalität setzte sich mit der weiteren Ausbildung der Schulorganisation bis in ihre Verästelungen um. Die formende Kraft der Verwaltung konnte die Schule umso mehr bestimmen, als sie meistens in den pädagogischen Diskussionen um die Reform der Schule keine Berücksichtigung fand.

Das Schulwesen wurde zu der Domäne der Exekutive. Es wird in diesem Zusammenhang noch aufzuzeigen sein, daß die Schuladministration, um sich der Kontrolle zu entziehen, den Bereich der inneren Schulangelegenheiten faßt ausschließlich durch Verordnungen und Verwaltungsvorschriften regelte.

Eine punktuelle Schranke für die Ausbildung einer eigenständigen Schulverwaltung bildete die Frage ihrer Finanzierung, denn die Einrichtung eines eigenen Instanzenzuges neben dem der kirchengebundenen Verwaltung kostete Geld. Dies war außer ideologischen Aspekten einer der Hauptgründe, die alten kirchengebundenen Instanzen der Schulverwaltung beizubehalten. Denn, so wurde argumentiert: "Diese ganze Claße der Staatsdiener wird einmal für den Religionsunterricht des Volcks besoldet, und kann ohne mer Kosten zur Erweiterung derselben füglich genützt werden."¹⁶³⁾ In dieser

163) Aus dem Reskript des allgemeinen Landrechts vom 17.6.1799 an die Kriegs- und Domänenkammer in Hamm. Zitiert nach: HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. S.328.

Stellungnahme kommt jedoch nicht nur die pragmatische Behandlung des finanziellen Aspekts zum Ausdruck. Die Einheit von geistlicher und schulischer Aufgabe scheint weiterhin zu bestehen, Schulunterricht wird hier nur in der Erweiterung der religiösen Erziehung gesehen. Innerhalb des formulierten Anspruchs des Staates existiert also ein breites Band von Interpretationsmöglichkeiten, was auf eine ebenso differenzierte Realität hinweist.

Das Allgemeine Landrecht von 1794, in dem der staatliche Anspruch so prägnant und bündig formuliert ist, darf also nicht so interpretiert werden, als habe sich der Prozeß der "Verstaatlichung" damit vollzogen, wie weit die allgemeinen Bestimmungen auch darauf hindeuten.

"Zwölfter Titel

§1 Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben.

§2 Dergleichen Anstalten sollen nur mit Vorwissen und Genehmigung des Staates errichtet werden.

...

§9 Alle öffentlichen Schul- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht des Staates und müssen sich den Prüfungen und Visitationen derselben zu allen Zeiten unterwerfen."(164)

In den weiteren Artikeln wird jedoch noch klarer, daß sich das Gesetz noch grundsätzlich innerhalb der überkommenen Schultradition bewegte. Das gilt für die starke Betonung der geistlichen Schulaufsicht (§12-25, §49) ebenso für die Unterrichts- (§7) und Schulpflicht (§43-46, §48) als im Grunde auch für die Schulunterhaltung (§29-38), obwohl hierin wenigstens der Tendenz nach vom individuellen Schulgeldprinzip zum Umlagenprinzip übergegangen wird.

164) Aus den Schulartikeln des allgemeinen Landrechts.
Zitiert nach: GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961 S.61 f.

Der staatliche Anspruch auf die Schulerziehung war im Allgemeinen Landrecht in einer bisher nicht gekannten Deutlichkeit formuliert, doch in der Ausführung blieb es ein Rahmenprogramm, bezeichnend für die Übergangssituation, in der sich der preußische Staat befand. Deutlich wurde darin "... der Widerspruch zwischen dem theoretischen Entwurf, der in die Zukunft wies, und der Hinnahme unendlich mannigfaltiger, aus der Vergangenheit überkommener Rechtsbestände."¹⁶⁵⁾

Angesichts dieser Lage konnte das Allgemeine Landrecht in Verbindung mit der noch nicht ausgebildeten Staatsverwaltung nur systembildende Wirkung für das Schulwesen haben, wenn man das Ausgehen der Verordnungen von einer Zentrale und ihr Beruhen auf einem allgemein geltenden Rechtskodex bereits als einheitsstiftend ansieht. Die Veränderung in der Praxis erfolgte jedoch nur schrittweise und lokal unterschiedlich. "Die Unterrichtsverwaltung achtete dabei immer mehr auf die Rahmenbedingungen des Systems, als daß sie sich mit Einzelheiten abgab."¹⁶⁶⁾, natürlich auch, weil ihr die systematische Erfassung der Schulrealität dadurch erschwert wurde, daß sie noch nicht als eigenständige Behörde bis auf die unterste Ebene ausgebildet war. Visitationen mußten die Mittelbehörden ersetzen.

Der inhaltliche Konsensus, den die entstehende Schulverwaltung aufbaute, war die Loyalität gegenüber dem Staat, den sie mit bildete und dem sie als Instrument zur Verfügung stand. So lange sich Kirche und Schule in dieser

165) KOSELLECK, REINHART: Preußen zwischen Reform und Revolution... a.a.O. S.143.

166) HEINEMANN, MANFRED: Die Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. S.368.

Hinsicht ergänzten, konnte die gesellschaftlich erforder-
te Qualifizierung aus dieser Konstellation heraus ge-
leistet werden. In dem Moment, wo die Kirche als eine
Schranke der Weiterentwicklung im Wege stand, mußte
beider Trennung fortschreiten.

Die Ausbildung der Unterrichtsverwaltung als organisa-
torischer Rückhalt der gesellschaftlichen Institution
Schule war selbst Teil des Prozesses der Bildung des
bürgerlichen Staates. So war folglich auch die Voraus-
setzung für die volle Ausbildung des Verhältnisses der
Institution Schule - Abtrennung vom Produktionssektor
und Unterordnung unter seine a l l g e m e i n e n An-
forderungen - die Herstellung der rechtlichen und sozia-
len Basis. Die gesellschaftlichen Reformen Stein/ Harden-
bergs sind als Voraussetzung der von Humboldt eingelei-
teten Schulreform zu sehen.

Diese Reformen stellten eine neue Ausgangsbasis dar,
die sich jedoch innerhalb der Entwicklungslinie bewegte,
die durch die Einrichtung des Oberschulkollegiums und
durch das Allgemeine Landrecht - zumindest was die
vorbereitenden Strukturen angeht - schon angelegt war.

- 3 Der Übergang von der formellen zur realen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital
Herausbildung des bürgerlichen Staates und des von ihm getragenen allgemeinen Ausbildungswesens

- 3.1 Die Umwälzung der Qualifikationen im Übergang von der formellen zur realen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital

Solange - wie noch für die Manufaktur typisch - der Arbeitsprozeß durch die speziellen Fähigkeiten des Arbeiters bestimmt wird, kann sich auch die Entwicklung dieser jeweils individuellen Fähigkeit nur innerhalb der gegebenen Schranken vollziehen, bleibt naturwüchsig, bildet keinen auf gesellschaftlicher Ebene allgemein weiterzutreibenden Prozeß. Damit ist auch die Verwertung des Kapitals an die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen gebunden. "Nicht die Bedingungen der Verwertung bestimmen die Entwicklung der Fähigkeiten des Arbeiters, sondern dessen individuellen Fähigkeiten setzen der Verwertung des Kapitals Grenzen, die vom Kapital aufzuheben sind."¹⁶⁷⁾ Das Kapital ist auf dieser Stufe auf bestimmte Arbeit angewiesen. Der Wert der Arbeitskraft und damit auch der Mehrwert bleibt der Produktion selbst äußerlich. Er kann nur in Form der Mehrarbeit und der intensiveren Arbeit erzwungen werden. Die Arbeitskraft wird noch nicht vom Produktionsprozeß selbst bestimmt, sie ist ihm nur formell untergeordnet.

167) ASTA DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN (Hrsg.): Wissenschaft und Kapital. Zur Grundlegung sozialistischer Hochschulpolitik. München o.J.(1972). S.45.

Die Industrieschule wurde als konsequentester Ausdruck der Massenqualifizierung auf dem Hintergrund der Bestimmtheit der Arbeit interpretiert, allerdings mit der Besonderheit, daß in ihr der gesellschaftliche Widerspruch zwischen Vergesellschaftung der Arbeit und privater Verwertung einseitig so gelöst wird, daß in der Konsequenz das Individuum als unfreies an den speziellen Produktionsprozeß gebunden wurde. Die Unterordnung unter den Produktionsprozeß wird nicht in der Abtrennung vollzogen, sondern in direkter Einordnung. Dies schließt aus, daß die Industrieschule unter der Bedingung der freien Lohnarbeit die Form der allgemeinen gesellschaftlich getragenen Qualifikationsinstitution sein kann. Sie endete folglich als Sonderbewegung. Das allgemeine Moment der Qualifizierung wurde in der entstehenden Volksschule aufgenommen, deren allgemeiner Bezug zum Entwicklungsstand der Produktionsmittel sich gerade in ihrer institutionellen Abtrennung ausdrückte. Elemente von Sozialqualifizierung und - in noch reduziertem Maße - Arbeitsqualifizierung werden dort ergänzt durch starke gesellschaftliche Integrationsmechanismen mit dem Ziel, einerseits die merkantilwirtschaftlich bestimmten Produktionsbedingungen zu gewährleisten, andererseits das feudalabsolutistische Herrschaftssystem abzusichern. Auf dem ihr eigenen Aspekt der Generalisierung bei der Herstellung der gesellschaftlich notwendigen Qualifikation kann bei fortschreitender Vergesellschaftung der Arbeit im Übergang zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital angeschlossen werden: sie bildet die institutionelle Form der Massenqualifizierung unter den Bedingungen der sich entwickelnden kapitalistischen Wirtschaftsstruktur.

Erst im Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital kommt das spezifisch dynamische der kapitalistischen Produktionsweise zum

Ausdruck, die sich ständig überstürzende Revolutionierung der Produktivität.

War bei der formellen Subsumtion der Arbeits- und Verwertungsprozeß von der Bestimmtheit der Arbeit abhängig, von der das Kapital zwar Mehrwert erpreßte, jedoch dabei an ihre natürlichen Schranken - etwa die des Arbeitstags - angewiesen war, so bedeutet die reale Subsumtion, daß diese natürlichen Schranken durchbrochen und in der Steigerung der Produktivität des Produktionsprozesses vom Kapital mit Hilfe der Maschinerie immer neu gesetzt werden. Die technischen und gesellschaftlichen Bedingungen des Arbeitsprozesses werden revolutioniert. Die Arbeitskraft wird den Bedingungen des sich selbst verwertenden Kapitals unterworfen, die bestimmte Arbeit als Ausgang des Arbeitsprozesses wird ersetzt durch eine dem Produkt gegenüber gleichgültige Verausgabung des bloßen Arbeitsvermögens. "Erst die mobility of capital and labour ist überhaupt die reale Voraussetzung für die Bildung der allgemeinen Profitrate. Es unterstellt die Gleichgültigkeit gegen bestimmte Arbeit. Hier tritt in der Wirklichkeit (auf Unkosten der Arbeiterklasse) Friktion ein, zwischen dem einseitigen Charakter, den Teilung der Arbeit und Maschinerie dem Arbeitsvermögen auf der einen Seite geben, während es auf der anderen Seite dem Kapital (was sich dadurch von seiner unentwickelten Form in der zukünftigen Industrie unterscheidet) nur als lebendige Möglichkeit jeder Arbeit überhaupt gegenübersteht, dem je nach dem Profit, der in dieser oder jener Produktionssphäre zu machen, diese oder jene Direktion gegeben wird, so daß die verschiedenen Massenarbeit aus einer Sphäre in die andere werfbar sind." 168)

168) MARX, KARL: Theorien über den Mehrwert. Bd.3. MEW 26.3. Berlin 1969. S.437.

Diese Mobilität der Arbeit ist gleichzeitig Voraussetzung und Ergebnis - bezogen auf eine sich immer erweiternde Stufenleiter - der "... stets wachsenden Subsumtion der gesellschaftlichen Arbeit durch Anwendung der Erkenntnisse der Wissenschaft auf den Arbeitsprozeß, in dem diese Produktivität Gestalt des Kapitals annimmt, d.h. als technologische Revolution der Produktionsmittel durch Akkumulation des fixen Kapitals bzw. als ständiger Wandel der Arbeitsplatzstruktur erscheint."¹⁶⁹⁾ Das spezifisch Neue ist, daß die Maschinerie, das fixe Kapital, die Arbeitsverrichtungen des Arbeiters mehr und mehr übernimmt und ihn als Träger der speziellen Arbeit mit spezieller Qualifikation ersetzt.

Die Werkzeugmaschine kann als Beispiel dafür dienen. Der Arbeiter wird zu einem Bedienungselement der Maschine, muß sich ihren Funktionen unterordnen. "Die Maschine erscheint in keiner Beziehung als Arbeitsmittel des einzelnen Arbeiters... nicht wie beim Instrument, das der Arbeiter als Organ mit seinem eigenen Geschick und Tätigkeit beseelt, und dessen Handhabung daher von seiner Virtuosität abhängt. Sondern die Maschine, die für den Arbeiter Geschick und Kraft besitzt ist selbst der Virtuose... die Tätigkeit des Arbeiters, auf eine bloße Abstraktion der Tätigkeit beschränkt, ist nach allen Seiten hin bestimmt und geregelt durch die Bewegung der Maschinerie, nicht umgekehrt."¹⁷⁰⁾

169) OTTEN, DIETER: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung. Zum logischen und historischen Verhältnis von wirtschaftlich-technischer Entwicklung und Ausbildung des Arbeitsvermögens. Berlin 1973. S.54. Vergl. auch: MARX, KARL: Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses. Frankfurt 1969. S.50 f.

Damit ändert sich Form und Inhalt der Arbeit grundlegend. Einerseits wird statt des vorgefundenen oder speziell ausgebildeten partikulären Arbeitsvermögens eine austauschbare Form der Verausgabung von Arbeitskraft gefordert. Andererseits wird die auf der Grundlage der verschiedenen Arbeitsfähigkeiten in der Manufaktur herausgebildete Hierarchie auf gesellschaftlicher Ebene in Frage gestellt. Denn es "... ist die technische Grundlage aufgehoben, worauf die Teilung der Arbeit in der Manufaktur beruht. An die Stelle der sie charakterisierenden Hierarchie der spezialisierten Arbeiter tritt daher in der automatischen Fabrik die Tendenz der Gleichmachung oder Nivellierung der Arbeiten, welche die Gehilfen der Maschine zu verrichten haben."¹⁷¹⁾

Diese Abstrahierung des Arbeitsvermögens von ihren besonderen Qualifikationen - außer ihrem jeweiligen allgemeinen Bezug auf den Entwicklungsstand der Produktivkräfte - ist eine Qualität, die gesellschaftlich gesetzt, auch gesellschaftlich entwickelt werden muß, in der zum ersten Mal auch die Möglichkeit einer allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit enthalten, so sehr diese Möglichkeit unter den Bedingungen der frühkapitalistischen Ausbeutung durch die unmenschliche Form äußerster Reduktion der menschlichen Persönlichkeit, ihre Entfremdung und Unterdrückung auch überdeckt ist. Denn die in der Maschinerie vergegenständlichte gesellschaftliche Arbeit erzwingt - und ermöglicht - auf der

170) MARX, KARL: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. a.a.O. S.584.

171) Ders.: Das Kapital. Bd.1. a.a.O. S.442.

Seite der lebendigen Arbeit die Mobilität die Anwendungsmöglichkeiten, im Gegensatz zur vorigen Ausrichtung der Arbeitskraft auf einen bestimmten Arbeitsprozeß in Handwerk, Manufaktur, Landwirtschaft usw..

Die Entfaltung einer Virtuosität liegt nicht mehr in erster Linie in der Spezialität der Arbeit, sondern im **W e c h s e l** der potentiell austauschbaren Arbeiten. In der Vergesellschaftung der Arbeit ist für den Menschen die emanzipatorische Möglichkeit der allseitigen Entfaltung angelegt, die in der kapitalistischen Entwicklung - auf dem Hintergrund des sich immer vergrößernden Widerspruchs von gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung¹⁷²⁾ - jedoch immer nur als Negation durchgesetzt wird.

3.1.1 Grundlage der widersprüchlichen Tendenzen von Dequalifizierung und partieller Höherqualifizierung

Die Entwicklung des Produktionsprozesses setzt zwar die Möglichkeit der allseitigen Entfaltung frei. Im realen Arbeitsprozeß aber wird die Arbeitskraft an Teilarbeiten gefesselt. In Bezug auf die gesamte gesellschaftliche Produktion wird die Arbeitskraft von Produktionsfeld zu Produktionsfeld geworfen, wenn das Kapital aufgrund besserer Profitraten auf andere Sektoren überwechselt. Innerhalb des Produktionsprozesses wird sie jeweils auf eine Teilarbeit festgelegt. Das letztere bedeutet real für die Arbeitskraft eine ständige

172) Das Wachsen dieses Widerspruchs geht nicht parallel zur Brutalität seiner Ausprägung, wohl aber zur historischen Überfälligkeit seiner Lösung.

Dequalifizierung, die im Widerspruch zu den in der Vergesellschaftung der Arbeit angelegten historischen Möglichkeiten steht. "Aus der lebenslangen Spezialisierung, ein Teilwerkzeug zu führen, wird die lebenslange Spezialisierung, einer Teilmaschine zu dienen... hier wie überall muß man unterscheiden zwischen der größeren Produktivität, die der Entwicklung des gesellschaftlichen Produktionsprozesses und der größeren Produktivität, die seiner kapitalistischen Ausbeutung geschuldet ist." 173)

Einerseits wird also die Arbeitskraft einer extremen Teilarbeit unterworfen, was sich steigert bis hin zu Fließband- und Refa-System. Fortsetzung der alten manufakturrellen Arbeitsteilung, stellt sie sich nur noch sinnentleert und produktentfremdet dar. Sie impliziert insofern auch eine Fortsetzung der schon dargestellten Qualifikationstendenzen - real gesehen ihre Dequalifizierung, die an den gesellschaftlichen Möglichkeiten gemessene Beschränkung.

"Was die Unterordnung der Arbeiter unter den gleichförmigen Gang der Maschine erfordert, ist die Fähigkeit, diese Handlungen mit Kontinuität und in einem ihnen vorgeschriebenen Rythmus verrichten zu können, also die dazu notwendige Disziplinierung aufzubringen, den Drill, die Einzwängung des Körpers in diese Aktivitäten zu leisten und den physiologischen Rythmus der Körpers zugunsten des Ablaufs der Maschine zu unterdrücken. Diese Fähigkeit impliziert nicht nur den Zwang zur täglichen Wiederholung, sondern zugleich auch Unterwerfung unter eine ganze Kommandohierarchie von industriellen Unter- und Oberaufsehern." 174)

173) ebenda S.445.

174) OTTEN, DIETER: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung... a.a.O. S.55.

Disziplin, Unterordnung, Beherrschung der körperlichen Bewegung, alles abgelöst von der Beziehung auf den konkreten Inhalt der Produktion, scheint erst einmal die auf die Arbeitskraft gerichtete Qualifikationsanforderung zu sein. Das bedeutet äußerste Entfremdung von ihrer Tätigkeit und deren Produkt, Reduktion auf die abstrakten Momente der Arbeit - Tätigkeit zu sein - ohne daß ihre gesellschaftliche Qualität, die Potenzen, die in ihrem Bezug auf den gesamten Produktionsprozeß liegen, darin eingehen. Doch dem widerspricht die andere Bewegung, die von der Entwicklung der Produktivkräfte ausgeht, und die sich wenn auch in der kapitalistischen Organisation des Produktionsprozesses dauernd wieder negiert, langfristig gesellschaftlich durchsetzt, angesichts der Anarchie der kapitalistischen Produktionsweise mit der "... blind zerstörerischen Wirkung eines Naturgesetzes."¹⁷⁵⁾, in den Erscheinungen von Konkurrenz und Krise.

Der Wechsel der Arbeit, möglich gemacht durch ihre Reduktion von partikulär qualifizierter auf abstrakte Arbeitsfähigkeit, setzt sich als allgemeines Produktionsgesetz durch.

Dieser Wechsel der Arbeit, als Fluß der Arbeitsfunktion hervorgerufen durch die ständige Umwälzung der technischen Grundlage der Produktion, durch die Umdirigierung von Kapital und Arbeitermassen von einem Produktionsfeld in das andere, durch die Erschließung von neuen Produktionszweigen, verlangt gleichzeitig Vielfältigkeit, Anpassungsfähigkeit und bewegliche Aufgeschlossenheit der Arbeitskraft, jeweils bezogen auf

175) MARX, KARL: Das Kapital. Bd.1....a.a.O. S.511.

den historischen Entwicklungsstand der Produktivkräfte. Die Qualifikation besteht darin, den Wechsel der Arbeit gleichsam in seiner Einheit - dem Stand der Produktivkraft-zu überblicken.

Hier ist der andere Pol der Qualifikationstendenz, der im Widerspruch zur fortschreitenden Dequalifizierung des Arbeiters in der Reduktion auf Teilfunktionen seine Ausbildung zu einem vielfach qualifizierten Individuum verlangt. Marx formuliert diese Forderung in eindringlicher Weise: "Sie macht es zu einer Frage von Leben und Tod, die Ungeheuerlichkeit einer elenden, für das wechselnde Exploitationsbedürfnis des Kapitals in Reserve gehaltenen, disponiblen Arbeiterbevölkerung zu ersetzen durch die absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse; das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Teilfunktion, durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktion einander ablösende Betätigungsweisen sind."¹⁷⁶⁾

Was hier als politökonomische Forderung nach allseitiger Qualifizierung des Individuums erscheint, setzt in der Konsequenz die Auflösung des Widerspruchs zwischen Vergesellschaftung der Arbeit und ihrer privaten Verwertung voraus, ist jedoch der Tendenz nach in der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise selbst angelegt. Denken wir an die heutige bildungsökonomische Diskussion mit ihren Forderungen nach allgemeiner Mobilität, Anpassungsfähigkeit und "prozeßunabhängiger" Qualifizierung, so ist das Ausdruck dieser wirkenden und in der realen Subsumtion der Arbeitskraft angelegten Tendenz, die sich dem Qualifikationssystem auf jeder

¹⁷⁶⁾ ebenda S.512.

neuen Stufe jeweils von Neuem als Problem stellt, dabei die Schranken des Qualifikationssystems in seiner am gesellschaftlichen Entwicklungsniveau gemessenen Defizienz deutlich macht. Diese Forderung nach allseitiger Qualifizierung geht aber auch auf den individuellen Lohnarbeiter ein, für den es, um sich reproduzieren zu können, notwendig wird, auf die permanente Bedrohung, die ihm im Wechsel der Arbeit als historischer Verschleiß seiner Qualifikation oder als Arbeitslosigkeit entgegentritt, mit Disponibilität entgegen zu können.

Ein bestimmter Stand der Qualifikation der Arbeitskraft als allgemeine Voraussetzung der Produktion muß vom Staat gewährleistet werden. Dies in Hinsicht auf den Produktionsprozeß und auf die individuelle Arbeitskraft. Unter den gegebenen Widersprüchen der kapitalistischen Produktionsweise bauen sich dabei jeweils neue Schranken auf, die gemessen an den historisch angelegten Möglichkeiten, als Dequalifizierung interpretiert werden müssen. Hinzu kommt, daß in dieser Dialektik von Dequalifizierung und Qualifizierung gesellschaftliche Herrschaft enthalten ist, die über den Staat als Garant der gesellschaftlichen Struktur in Form von Herrschaftsideologie zur Legitimation und Aufrechterhaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse in das Qualifikationswesen als integrierter Bestandteil seiner Leistung eingehen. Gerade auch in dem Versuch der Anpassung des Qualifikationswesens an die Forderung des Produktionsbereichs ist Herrschaft impliziert. Im Anspruch der Funktionalisierung liegt der Versuch der Aufrechterhaltung der bestehenden Herrschaftsverhältnisse.

Die hier aufgezeigte Dialektik von Dequalifizierung einerseits und Notwendigkeit polyvalenter Qualifizierung

andererseits ist in der Folge die Grundlage, auf der die Auseinandersetzungen um Inhalt und Organisation des Schulwesens in der staatlichen Schulpolitik, der öffentlich-gesellschaftlichen Diskussion sowie der Reflektion im Rahmen der wissenschaftlichen Pädagogik zu interpretieren sind.¹⁷⁷⁾ Diese Auseinandersetzung orientiert sich auf jeweils höherem Niveau an dem jeweils höheren Entwicklungsstand der Produktivkräfte.

Von der Abtrennung des Ausbildungswesens vom Produktionsbereich über das Problem der "Elementarbildung", Trennung der Schularten bis hin zur Losung der Chancengleichheit und der Diskussion über die Einführung der Gesamtschule schlägt sich dieser Widerspruch im Qualifikationsbereich nieder, wenn auch oft indirekt und durch andere gesellschaftliche Einflüsse und Bewegungen überdeckt.

Zwar lassen sich in der historischen Auseinandersetzung um den Qualifikationsbereich die hier systematisch entwickelten Tendenzen aufzeigen, sie müssen jedoch in ihrer Ausprägung als Produkt dieser Auseinandersetzungen gesehen werden, die zwar im entstandenen Rahmen ablaufen - von daher sind überhaupt systematische Aussagen sinnvoll - nichts destoweniger aber in ihrer eigenen Dynamik die gesellschaftlichen Widersprüche weitertragen.

Die grundlegenden Widersprüche im Qualifikationswesen des kapitalistische organisierten Gesellschaftsganzen müssen im gleichen Moment immer auf dem Hintergrund des die gesellschaftliche Totalität bestimmenden Widerspruchs von Lohnarbeit und Kapital, gesellschaftlicher Produktion

177) Es wäre der Untersuchung wert, Konzepte wie "Begabung" oder "Lernen" in Bezug auf diesen Widerspruch zu verstehen und sie damit als historische Begrifflichkeit zu fassen.

und privater Aneignung gesehen werden. Um diesen Zusammenhang verstehen zu können, ist es erforderlich, das jeweilige Verhältnis von Einzelkapital, Gesamtkapital und Staat zum Qualifikationswesen zu untersuchen.

3.2 Die institutionelle Trennung des allgemeinbildenden Schulwesens als Lösungsversuch der Widersprüche in den Qualifikationstendenzen

Erst muß jedoch auf ein anderes Problem im Qualifikationssektor eingegangen werden, das in Deutschland noch bis heute als hierarchische Dreigliedrigkeit des allgemeinbildenden Schulwesens seinen Ausdruck findet: die Existenz von getrennten Institutionen der Elementarbildung oder "Volksbildung", der mittleren Bildung und der höheren Bildung.

War diese Trennung lange Zeit eine soziale Selbstverständlichkeit zuerst in Fortführung der Standesschulen, dann als bürgerliche Klassenschulen, so mußte schließlich das Begabungskonzept herhalten, um diese Trennung zu rechtfertigen bzw. ein nurmehr wenig verschleiertes Bedarfskonzept¹⁷⁸⁾. Bis schließlich von den Rekrutierungsansprüchen der Wirtschaft und den sozialen Ansprüchen der Gesellschaft her der Zwang zur breiteren Qualifizierung so groß wurde, daß dieser Drang unter den Schlagworten "Bildung als Bürgerrecht" und "Chancengleichheit" diese institutionelle Trennung umzustürzen scheint.

Ausgangspunkt dieser Trennung der Qualifizierung in getrennte Bereiche ist - wie schon erwähnt - der historische

178) Vergl. WEINSTOCK, HEINRICH: Realer Humanismus. Heidelberg 1955. "Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält;

Umstand, daß zur Zeit der Entstehung des allgemeinen Schulwesens Schuleinrichtungen der verschiedenen Stände bestanden, so die Volksschule für die Volksmasse, getragen von der Kirche und der feudalabsolutistischen Administration; die Realschule, getragen vom städtischen gewerblichen Bürgertum und das Gymnasium als Gelehrtenschule, das aber nach Übernahme durch die Administration im Rahmen des entstehenden bürgerlichen Staates zur Ausbildungsstätte der bürgerlichen intellektuellen Elite wurde, in erster Linie Rekrutierungsfeld der Staatsverwaltung selbst.

Die konstituierende Grundlage der institutionellen Trennung nach Qualifikationsbereichen muß im Produktionsprozeß als der Grundlage der gesellschaftlichen Qualifikationsforderungen zu finden sein. Denn die Abtrennung des Ausbildungssektors von der unmittelbaren Produktion bedeutete keine Verselbständigung im Sinne der Möglichkeit unabhängiger Entwicklung, sondern vielmehr Unterordnung unter die allgemeinen vom Verwertungsprozeß des Kapitals besetzten Bedingungen. Je allgemeiner und konsequenter die institutionelle Abtrennung, desto stringenter die inhaltliche Unterordnung, je weiter die Loslösung des Ausbildungssektors vom Produktionsprozeß - institutionell und im Bewußtsein der hier arbeitenden Agenten - umso mehr und direkter werden Organisation und Inhalt bestimmt sein von den Qualifikationsbewegungen, die in der Produktionssphäre ablaufen, natürlich auch von deren Widersprüchlichkeit.¹⁷⁹⁾

den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert." ebenda S.121.

179) Dies wird heute deutlich, wo der Bereich der allgemeinen Qualifizierung völlig unabhängig erscheint. Vergl. dazu auch die Überlegungen des Bildungsrates. Daß sich dieser Bezug der Unterordnung auch durch persönlichen Einfluß vermittelt, ist nicht Ausgangspunkt dieser Überlegungen, ja kann vernachlässigt werden.

Diese Aussage ist nicht formallogisch sondern historisch aufzufassen, denn der Dialektik von Abtrennung und Unterordnung unterliegt der reale Prozeß der Vergesellschaftung der Arbeit. Je weiter dieser Prozeß fortgeschritten ist, umso mehr liegt in dem allgemeinen Bezug, der durch die Abtrennung erst ermöglicht wird, auch die Unterordnung unter die Gesamtheit des Produktionsprozesses.

Die Qualifikationsbereiche, die durch Realschule und Gymnasium bezeichnet sind, müssen in dem Moment mit in unsere Überlegungen einbezogen werden, in dem sie ein Teil der allgemeinen Qualifizierung darstellen, d.h. ihren partikulären Standescharakter verlieren und allgemein auf die Produktion bezogen sind. Historischer Ausdruck dieses allgemeinen gesellschaftlichen Bezugs ist die äußere Übernahme und innere Direktion durch den Staat unter den Bedingungen der frühen bürgerlichen Gesellschaft.

Um diese Entwicklung fassen zu können, müssen wir noch einmal den Wandlungsprozeß aufgreifen, den die Arbeit im Zuge ihrer reellen Unterordnung unter das Kapital durchmacht.

Die Arbeit, als dem Kapital gegenüberstehender Gebrauchswert, ist dort nicht diese oder jene spezielle Arbeit sondern Arbeit schlechthin, auf ihre Tätigkeit abstrahiert, "... gleichgültig gegen ihre besondere Bestimmtheit, aber jeder Bestimmtheit fähig."¹⁸⁰⁾ Das heißt natürlich nicht, daß nicht real jeweils besondere Arbeiten einem besonderen Kapital in Form einer in einem bestimmten Produktionsbereich installierten Maschinerie als Produktionsmittel zugeordnet sind. Da aber das

180) MARX, KARL: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie... a.a.O. S.204.

Kapital prinzipiell gleichgültig gegenüber besonderen Formen seiner Erscheinung als Produktionsmittel ist, hat der Tendenz nach denselben Charakter auch die von ihm verlangte Arbeitskraft, wie an der Tendenz zum Wechsel der Arbeit dargelegt. Diese Fähigkeit und dieser Zwang, sich jeweils auf die Gesamtheit der gesellschaftlichen Produktion beziehen zu können bzw. zu müssen, ist für das Individuum ebenso ökonomischer Zwang wie Qualifikation, Produkt gesellschaftlicher und individueller Erziehung, die allerdings von dem im vorigen Kapitel dargestellten Widerspruch zwischen Dequalifizierung und der Notwendigkeit zur partiellen Höherqualifizierung durchzogen ist.

Ein historischer Lösungsversuch dieses Widerspruchs ist die institutionelle Trennung und Hierarchisierung der Ausbildung. Sie ist gleichzeitig und damit verbunden Ausdruck des sozialen Klassenantagonismus.

In der dargestellten Unterordnung der lebendigen Arbeit unter die Produktionsmittel, aufgehäuftes Kapital, ist das Arbeitsvermögen nicht nur zum abstrakten Arbeitsvermögen mit der Möglichkeit der Allgemeinsetzung auf die gesamte Produktion hin verändert, sondern sieht sich unter den Bedingungen der privaten Verwertung um diese Möglichkeit reduziert, entgeistigt, borniert auf Detailfunktionen begrenzt unter der Regie eines einzelnen Produktionsmittelbesitzers.

Was der arbeitende Teilarbeiter in diesem Vergesellschaftungsprozeß verliert - "... Die Kenntnisse, die Einsicht und der Wille, die der selbständige Bauer oder Handwerker, wenn auch nur auf kleinem Maßstab, entwickelt"¹⁸¹⁾ -

181) MARX, KARL: Das Kapital. Bd.1.a.a.O. S.382.

und an das Ganze des Produktionsprozesses abgibt, wird nicht unter seiner Verfügung weitergeführt, sondern entzieht sich ihm und tritt ihm als Kapital entgegen: als Produktionsmittel, indem die geistigen Potenzen der Produktion geronnen sind, das jedoch unter der privaten Verfügung des Kapitals steht; sowie als persönliche Macht des einzelnen Kapitalbesitzers, der seinen Arbeitsprozeß bestimmt. "Was die Teilarbeiter verlieren, konzentriert sich ihnen gegenüber im Kapital. Es ist ein Produkt der manufakturmäßigen Teilung der Arbeit, ihnen die geistigen Potenzen des materiellen Produktionsprozesses als fremdes Eigentum und sie beherrschende Macht gegenüberzustellen." 182)

Die ihm entzogenen geistigen Potenzen treten dem Arbeiter als Macht des Kapitals oder in Bezug auf die Qualifizierung für den Arbeitsprozeß, als immer wieder einzuholende Entwicklung, als zwangsläufige Anpassung an die Produktionsbedingungen entgegen, so wie sich nämlich die qua Naturwissenschaft und Technik dem kapitalsubsumierten geistigen Potenzen jeweils als Kapital in der Form weiterentwickelter Produktionsmittel und veränderter Produktionsprozesse manifestieren. Es ist dies die neue Grundlage der Trennung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit.

Diese Trennung zwischen den geistigen Potenzen gesellschaftlicher Arbeit - verkörpert in den Produktionsmitteln und in der Direktion des Arbeitsprozesses - und der ihnen gegenüberstehenden lebendigen Arbeit wird im Ausbildungssektor reproduziert in der Trennung von niederer und höherer Bildung.

182) ebenda.

"Wissen und Arbeit scheiden sich. Das erstere tritt selbst als Kapital der letzteren gegenüber oder als Luxusartikel der Reichen."¹⁸³⁾

Wissen tritt als Herrschaft auf indem in den Produktionsmitteln qua Naturwissenschaft und Technik aufgehäuften Wissen, als Aufsicht und Direktion des Arbeitsprozesses und als Herrschaftsideologie zur Verfestigung der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Trug die wissenschaftliche Bildung von je her den allgemeinen Bezug in sich, so ändert sich mit der zunehmenden Unterordnung unter dem Produktionsprozeß ihr Charakter. Sie erscheint als Kapitalfunktion und wird zur Qualifikationsgrundlage der Angehörigen der bürgerlichen Klasse, zwar nicht als direktes Moment des Klassengegensatzes zwischen Arbeiterklasse und herrschender bürgerlicher Klasse - wenn auch in der sozialen Realität lange so erschienen - sondern als Reflexion der Trennung zwischen der dequalifizierten Arbeit und den Herrschaftsfunktionen, die sich ihr im Kapital entgegenstellen bzw. die die gesellschaftliche Herrschaftsordnung in Form des bürgerlichen Staates aufrecht erhalten.

Auf der Grundlage der durch die Widersprüche im Produktionsprozeß selbst erzwungenen sozialen und qualitativen Teilung der Qualifikationen ergeben sich als Forderungen, abgetrennt in der "höheren Bildung" institutionalisiert:

- allgemeines Übersichtswissen über die in der Produktion ablaufenden Prozesse;
- technisches Wissen bzw. die Fähigkeit zu technischer Entwicklungsarbeit;
- ideologisches Herrschaftsbewußtsein als "Elite" der Gesellschaft zur Besetzung der leitenden Funktionen im Produktions- und Reproduktionsbereich.¹⁸⁴⁾

183) MARX, KARL: Theorien über den Mehrwert.a.a.O.S.280.

Es ist der gesellschaftliche Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital, der sich hier in der Gegeneinandersetzung von geistiger und körperlicher Arbeit zeigt. In Bezug auf die Qualifikation drückt sich dies als institutionelle Trennung von Elitequalifizierung und Massenqualifizierung aus, die in ihrem gemeinsamen Bezug auf die Vergesellschaftung der Arbeit - die Elitequalifizierung von Seiten des Kapitals, die Massenqualifizierung von Seiten der Lohnarbeit - auch in ihrer Entgegensetzung gemeinsamen Bestimmungen unterliegen. Ist die Massenqualifizierung um die der Entwicklung der Produktionsmittel voranschreitenden geistigen Potenzen reduziert, so ist in der bürgerlichen Elitequalifizierung dieses Wissen als technische Beherrschung und soziale Herrschaft aufgehoben, wird jedoch unter den Bedingungen der privaten Verwertung seiner Beziehung auf die gesellschaftliche Totalität beraubt. Es tritt auf als Ausgleich eines Defizits in einem bestimmten Bereich, wird zum partikularisierten in seiner Spezialisierung technisch verwertbaren Fachwissen. Auch die "höhere Bildung" unterliegt also einer Beschränkung, die sich allerdings weniger institutionell ausdrückt, als im positivistischen Verständnis des Wissens auf dem gesellschaftlichen Hintergrund der privaten Verwertung selbst liegt.¹⁸⁵⁾

184) Bernfeld bezog sich in seiner Kritik des bürgerlichen Schulsystems ausschließlich auf diesen letzten Aspekt des ideologischen Herrschaftswissens. Ich halte dies für eine Einschränkung, da im Qualifikationsprozeß auch immer die arbeitsqualifizierenden Momente mit enthalten sind.

185) Es wäre eine lohnende Aufgabe, einmal auf diesen Hintergrund die Geschichte der Schulfächer und ihrer Fachdidaktiken zu verfolgen, und mit der Wissenschaftsgeschichte einerseits sowie den jeweiligen

Die Trennung von geistiger und körperlicher Arbeit ist zwar das Produkt des Widerspruchs von Lohnarbeit und Kapital, deswegen aber nicht als deckungsgleich anzusehen. Mit der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise wird einerseits auch geistige Arbeit als Lohnarbeit verwertet, andererseits nimmt die Lohnarbeit insgesamt mit steigendem Entwicklungsstand der Produktionsmittel die Wissenselemente auf, die als allgemeine gesellschaftlich notwendige Produktionsvoraussetzungen angesehen werden.

Zwischen Massenqualifizierung und Elitequalifizierung ist von daher eine gewisse Konvergenz zu beobachten, die sich in der Erhöhung des Standes der Massenbildung einerseits, in der jeweiligen Ausweitung der Rekrutierungsschranken wie auch in der zunehmenden organisatorischen Vereinheitlichung der Qualifikationsinstitutionen andererseits ausdrückt. In der Schulgeschichte ist dabei zu verfolgen, wie angesichts der Erfordernisse der Rekrutierung und des sozialen Drucks von unten versucht wurde, die Trennung stets auf neuem Niveau zu fixieren, wobei für diesen Prozeß eine Verlagerung von äußeren auf innere dem Qualifikationsprozeß selbst inhärente Schranken charakteristisch ist.

Die Trennung zwischen Massenqualifizierung und "höherer Bildung" ist zwar sozial auf den Widerspruch zwischen bürgerlicher und Lohnarbeiterklasse bezogen, doch konnte sich diese soziale Trennung nie "rein" durchsetzen. Wie sehr Besitz und Bildung als Kennzeichen der bürgerlichen Klasse gelten konnte, so mußte die Möglichkeit vertikaler

Phasen der Vergesellschaftung der Arbeit andererseits in Beziehung zu setzen. Durch eine solche Untersuchung könnten für viele Probleme, die teils noch gar nicht umrissen in der Curriculumrevision liegen, Lösungsansätze gefunden werden.

Mobilität im Sinne der Tendenz zu immer breiterer Rekrutierung qualifizierter Arbeit entsprechend der Entwicklung der Produktivkräfte offen gehalten werden.

Unter den Bedingungen der nicht erfolgreich verlaufenen politischen bürgerlichen Revolution in Deutschland waren der Durchsetzung der vom Bürgertum erheischten Qualifikation zusätzlich politische Schranken gesetzt. So brauchte die frühe bürgerliche Realschule, die in erster Linie die Komponente des technischen Produktionswissens verkörperte, lange, um sich gegen den Zugang zur Wissenschaft blockierende humanistische Gymnasien - das in der Rekrutierung der höheren Staatsbeamten in erster Linie ideologisches Herrschaftswissen vermittelte - durchzusetzen. Inzwischen war mit zunehmenden Entwicklungsstand der Produktion - speziell auch durch den Boom des kommerziellen Kapitals in den 70-er Jahren des vorigen Jahrhunderts - die Notwendigkeit breiterer Rekrutierung qualifizierter Arbeit so stark geworden, daß der alte Rahmen nicht mehr ausreichte. Ein neuer Lösungsversuch war die Mittelschule, die 1872 als Vorläufer unserer heutigen Realschule entstand und von Beginn an die Qualifikationsstätte für den qualifizierten Lohnarbeiter in Verwaltung, Handel und Gewerbe war. Damit wurde indirekt die höhere Schule als bürgerliche Klassenschule noch bewahrt.

Heute ist diese Tendenz der Ausweitung der Rekrutierung - verstärkt durch die von Gewerkschaft- und Arbeiterparteien vorgetragenen Forderungen der breiten Masse - im ganzen Schulsystem zu spüren und drängt auf institutionelle Vereinheitlichung sowie soziale als inhaltliche Ausweitung der Qualifizierung.

3.3 Die Qualifizierung der Arbeitskraft und ihr politökonomisches Bezugsfeld

Spätestens an dieser Stelle muß die Qualifizierung der Arbeitskraft in ihren jeweiligen gesellschaftlich wichtigen Bezügen dargestellt werden, um einerseits ihre institutionellen Ausprägungen, andererseits den Stellenwert der allgemeinen Tendenzen der Qualifikationsentwicklung zu verdeutlichen: Der sich jeweils am fortschreitenden Entwicklungsstand der Produktionsmittel orientierenden Dialektik von Dequalifizierung und Qualifizierung; das den Aspekt der sozialen Rekrutierung beleuchtende historisch sich dynamisch verändernde Verhältnis von Massenqualifizierung und Elitequalifizierung; die die Vergesellschaftungstendenzen der Arbeit aufnehmenden widersprüchlich auftretenden Tendenzen der Spezialisierung und Generalisierung. Dazu als Prozeß seiner Institutionalisierung die Abtrennung des Qualifikationsbereichs vom unmittelbaren Produktionsbereich, wobei er nichts destoweniger in seinem allgemeinen Bezug dessen Bestimmungen unterworfen bleibt, der Staat in seiner Finanzierung und inhaltlichen wie formalen Ausgestaltung der zur Gesellschaft vermittelnde Träger ist.

Der systematische Bezugshintergrund dieser Tendenzen der Qualifizierung der Arbeitskraft soll im Folgenden dargestellt werden:

1. Qualifizierung in Bezug auf das Einzelkapital, für das das Vorhandensein einer anwendbaren d.h. dem Stand der Produktionsmittel entsprechend qualifizierten Arbeitskraft Voraussetzung des Arbeits- und Verwertungsprozesses ist.
2. Qualifizierung in Bezug auf den Staat als ihrem institutionellen Träger, mit seiner Aufgabe, die gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsbedingungen zu garantieren.

3. Qualifizierung in Bezug auf den individuellen Lohnarbeiter mit seinem Anspruch auf Qualifikation als wichtige Voraussetzung seiner Reproduktion.

3.3.1 Qualifizierung und Einzelkapital

Es scheint eine Banalität zu sein: ausgebildet werden muß das I n d i v i d u u m. Als Lohnarbeiter ist es zwar gezwungen, seine Arbeitskraft zu verkaufen, es ist aber so weit freier Lohnarbeiter, daß diese ihm frei veräußerbar ist, als eigene Einnahmequelle, mit deren Hilfe er sich reproduziert. Die Arbeitskraft ist einerseits Ware mit einem Gebrauchswert nur für das Kapital, das auch ihren Wert bestimmt, wie noch zu zeigen sein wird. Andererseits ist sie als Fähigkeit von ihrem Träger, dem individuellen Lohnarbeiter, der frei darüber in Bezug auf den Arbeitsmarkt verfügen kann, nicht ablösbar. Mit der Wertsumme, die er als Äquivalent für den Verkauf seiner Arbeitskraft erhält, kann er sich und seine Familie reproduzieren, oder besser anders herum: der Wert der Arbeitskraft ist bestimmt durch die zu ihrer Produktion und Reproduktion nötigen "Lebensmittel" im weitesten Sinne. Dazu gehören die historisch und gesellschaftlich durchschnittlichen Lebensunterhaltungskosten. Eingeschlossen sind auch die Kosten für die Ausbildung der Fähigkeiten, die für den Arbeitsprozeß erforderlich sind, um den Verkauf der einzigen Revenuequelle, der Arbeitskraft, zu gewährleisten. In Bezug auf den Verwertungsprozeß ist damit der Teil der gesellschaftlich notwendigen Arbeit abgedeckt. Das Ziel der kapitalistischen Produktion besteht jedoch in dem Bestreben, das Verhältnis von notwendiger Arbeit und Mehrarbeit zugunsten des Kapitals zu verbessern,

in der Produktion des absoluten und des relativen Mehrwerts, dessen Voraussetzung der Übergang von der formalen zur reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital ist. Es wurde schon dargelegt, wie auf diesem Hintergrund durchlaufende Steigerung der Produktivität der Arbeit der Produktionsprozeß revolutioniert wurde. Damit wird die Ausbildung einer dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand entsprechenden Qualifikation der Arbeitskraft zu einer der allgemeinen Produktionsbedingungen. "... der degree of skill der vorgefundenen Bevölkerung ist die jedesmalige Voraussetzung der Gesamtproduktion." ¹⁸⁶⁾

Für das Einzelkapital stellt sich die Situation so dar, daß es eine entsprechend *s e i n e m* Stand der Produktionsmittel, die den Arbeitsprozeß und damit die in ihm zu verwertende Arbeitskraft bestimmen, entsprechende Arbeitskraft auf dem Arbeitsmarkt vorfinden will. Die Qualifizierung der Ware Arbeitskraft stellt sich ihm erst gar nicht als sein Problem, als von ihm zu schaffende Vorbedingung des Produktionsprozesses dar. Arbeitskraft - in quantitativer und qualitativer Hinsicht - muß nur vorhanden sein, um dann auf dem Arbeitsmarkt als Ware gekauft werden zu können. Denn diese muß sich ja jeweils den Bedingungen des Einzelkapitals unterordnen, um sich verkaufen und damit reproduzieren zu können.

Im Produktionsprozeß wird sie unter den gegebenen Produktionsbedingungen des Einzelkapitals verwertet, außerhalb des Produktionsprozesses ist der Arbeiter Warenverkäufer seiner Arbeit, der darin jeweils allen Einzelkapitalien gegenüber steht.

186) MARX, KARL: Theorien über den Mehrwert. Bd.3. a.a.O. S.113.

Dies kann aber nur geschehen, wenn - wie schon aufgezeigt - auch der Arbeiter in der Lage ist, sich auf alle Einzelkapitalien zu beziehen.

Rechtlich ist das gesichert, indem er zum freien Lohnarbeiter wird, freies Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft.

Als Forderung des Kapitals ist es gegeben beim Übergang von der formellen zur reellen Subsumtion. Denn darin ist die Forderung nach einem auf den allgemeinen Stand der Produktionsmittel ausgerichteten Arbeitsvermögen enthalten, welches sich auf alle Produktionsprozesse beziehen kann.

"Die Durchsetzung dieser Allgemeinheit des Arbeitsvermögens ist Aufgabe des Ausbildungssektors."¹⁸⁷⁾ als von der direkten Produktion getrennter und allgemein gesellschaftlich bestimmter und getragener Bereich. Denn die allgemeine Qualifizierung kann nicht unmittelbar im Produktionsprozeß eines Einzelkapitals erfolgen, da einmal die Arbeitskraft zum Zwecke der Verwertung gekauft wird und nicht zur Produktion der Arbeitsfähigkeit und andererseits diese Fähigkeit - einmal ausgebildet - dem Arbeiter als Individuum anhängt und von ihm jederzeit an einen anderen Kapitalisten verkauft werden kann. Auf der anderen Seite kann die Ausbildung auch nicht privat-willkürlich sein, da die Individuen die Bestimmungen ihrer Qualifikationen jeweils vom Produktionsprozeß her haben, sich auf ihn als Gesamten beziehen müssen und sich nur unter seinen Bedingungen reproduzieren können.

Die Qualifizierung der Arbeitskraft ist zudem aus der Sicht des Einzelkapitals als Abzug von den Revenuen eine unproduktive Ausgabe. Sie wird jedoch in dem Moment in ihrer Bedeutung empfunden, wenn ihr Fehlen der

187) ASTA DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN (Hrsg.): Wissenschaft und Kapital. v.a.a.O. S.48.

Fortentwicklung der Produktion eine Schranke zu setzen scheint. Dabei wird diese Schranke als speziell auf den eigenen Produktionsprozeß bezogen empfunden. So ist in der Geschichte der Qualifizierung zu verfolgen, daß Klagen über fehlende Qualifizierung mit Klagen über zu hohe Qualifizierung mit Forderungen nach speziell notwendiger Qualifizierung und der Ablehnung der Bereitstellung von Mitteln für das Qualifikationssystem den klassischen Hintergrund einer Schulreformdiskussion bilden.

Aus der Sicht des Einzelkapitals steht der Aspekt der unmittelbaren Verwertung an erster Stelle. Insofern besteht das Interesse, die Arbeitskraft in möglichst hohem Grad für die Bedingungen des eigenen Produktionsprozesses qualifiziert vorzufinden, um damit den Produktivitätsspielraum höchstmöglich ausnützen zu können. Damit muß die Herstellung einer allgemeinen Qualifikation als nebensächlich erscheinen, auf die unumgänglichsten Elemente begrenzt werden. Eine speziell auf den bestimmten Produktionsprozess ausgerichtete Fachausbildung rückt in den Vordergrund des Interesses. Damit entstehen neue Widersprüche, die sich einerseits langfristig gegen den Reproduktionsanspruch des individuellen Lohnarbeiters richten, der ja prinzipiell erst einmal allen Kapitalien gegenübersteht, die aber auch unter Umständen die Herstellung der gesellschaftlich notwendigen Grundqualifikation als notwendige allgemeine Produktionsbedingungen in Frage stellen, was sich gegen das Kapital als Gesamtes richtet.

So muß das Kapital als Gesamtes - wenn auch wie aufgezeigt widersprüchlich und in der Konkurrenz befangen - Interesse an der allgemeinen Qualifizierung in der Arbeitskraft haben. Von der Konkurrenzsituation der Einzelkapitalien her weist das auf die Notwendigkeit

eines Trägers der Qualifizierung der aus der Abgetrenntheit von der Konkurrenz im Produktionsbereich für die Durchführung der Qualifikationsaufgabe eintreten kann und damit die gesellschaftliche Gesamtproduktion absichert.

3.3.2 Qualifizierung als Aufgabe des Staates

Der Bereich aber, wo sich die Individuen nicht als produzierende sondern als reproduzierende gegenüberstehen, ist der bürgerliche Staat. Er "... faßt die sich reproduzierenden Individuen zusammen als vom Produktionsprozeß getrennt Existierende aber so, wie sie von diesem bestimmt sind."¹⁸⁷⁾

In der neueren Diskussion über den Charakter des Staates ist gerade auf diese Bestimmung immer wieder reflektiert worden.

"Der Staat erscheint als gegenüber den Produktionsverhältnissen autonomes Subjekt. So erhält er in der bürgerlichen Theorie konsequent die Bezeichnungen "Verteilerstaat", "Wohlfahrtsstaat", "Interventionsstaat", "Dienstleistungsstaat", "Gefälligkeitsstaat", kurzum "Sozialstaat"."¹⁸⁸⁾ usw., theoretische Reflexion auf den Umstand, daß der Staat ein Gebilde der Reproduktionssphäre ist, der mit seiner Entwicklung zum entfalteten bürgerlichen Staat zunehmend auf die Konkurrenz der Einzelkapitale wie der individuellen Arbeitskraft in Hinsicht auf ihre Reproduktionsanforderungen agiert, was jedoch seine

187) ebenda S.50.

188) MÜLLER, WOLFGANG und Christel Neusüss: Die Sozialstaatsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital. in: Probleme des Klassenkampfes. Sonderheft 1. Berlin² 1973. S.15.

Grenzen hat in den Bestimmungen, die vom Produktionsprozeß selbst ausgehen. Dies bedeutet nicht, daß er nicht auch in diesen regelnd eingreifen kann, nämlich insoweit es zur Erhaltung der Gesamtproduktion erforderlich ist z.B. in der Konjunkturpolitik.

Zu Aufrechterhaltung der Gesamtproduktion gehört auch der Qualifikationssektor.

Die Existenz des Ausbildungssektors als eigenständiger unter der Regie des Staates stehender Bereich ist also keine "natürliche" Selbstverständlichkeit, sondern ein Produkt aus dem vom Produktionsprozeß in Hinsicht auf die allgemeine Qualifizierung ausgehenden Bedingungen sowie der real-historischen Entwicklung.

Historisch erscheint der Staat noch weit in das 19. Jahrhundert hinein in seiner Form als feudalsolutistischer Administrationsstaat, bis er sich dann auch in seiner politisch-institutionellen Fassung in den bürgerlichen Staat wandelte, nachdem er in seinen gesellschaftlich bestimmenden Grundlagen diese Wandlung schon längst vollzogen hatte.

Dieses Phänomen ist der besonderen historischen Entwicklung in Deutschland geschuldet mit seiner Vielstaaterei und dem historischen Kompromiß zwischen dem Bürgertum und dem Feudalismus, der sich besonders nach 1848 in der eigenartigen Kombination von ökonomischem Fortschritt und politischer Reaktion auswirkte und unter dem auch das Schulwesen als Teil der staatlichen Sphäre zu leiden hatte.

Der große Sprung vom feudalistischen Administrationsstaat zum bürgerlichen Staat liegt darin, daß letzterer als Sachverwalter der Sphäre der gesellschaftlichen Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Produktionsweise gegenübersteht, eigene Interessen nur insoweit mit sich führt, als sie der Garantie der gesellschaftlichen Ordnung und nicht zuletzt seines eigenen Bestehens dienen.

Das bedeutet als Aufgabe einerseits die Sicherung der Kapitalverwertung - was die Schaffung der allgemeinen Produktionsbedingungen, rechtliche, innen- und außenpolitische Stützungsmaßnahmen beinhaltet - aber auch die Absicherung seiner eigenen Organisation und deren Tätigkeit zur Reproduktion der gesellschaftlichen Verhältnisse.

Im Bezug auf die Entwicklungstendenz des bürgerlichen Staates kann hier kurz gesagt werden: je allgemeiner sich die kapitalistische Produktionsweise durchsetzt, je mehr gesellschaftliche Bereiche sie sich unterordnet, desto mehr verselbständigt sich der Staat und die von ihm getragenen Bereiche, also auch der Ausbildungssektor, desto deutlicher bildet sich aber auch die Funktionalität dieser Bereiche heraus.

Die Qualifikationsforderungen, die von der Verallgemeinerung der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital ausgehen - übrigens in bedeutendem Maße verstärkt durch die vom Staat selbst ausgehenden Maßnahmen wie etwa die gesetzliche Beschränkung des Arbeitstags - aber auch die mit Macht an den Staat gerichteten sozialen Forderungen der um ihre Dequalifizierung fürchtenden Arbeiter hatten zur Folge, daß der Ausbildungsbereich in immer weiterem Umfang vom Staat übernommen, organisiert und finanziert wurde. Vom allgemeinen Unterrichtszwang über die Erweiterung des Schulwesens mit ~~seinem~~ inhaltlichen und organisatorischen Ausbau, der Schulgeld und Lehrmittelfreiheit, Ausbildungsunterstützung bis zur Ausweitung der sogenannten allgemeinbildenden Bereiche, der zunehmenden Übernahme der Lehrlingsausbildung und den Tendenzen zur Einführung der Gesamtschule. Nicht zu vergessen die Formalisierung und Vereinheitlichung der Lehrerausbildung.

Selbstverständlich ist, daß sich der bürgerliche Staat mit allen Widersprüchlichkeiten, die sich auch hier niederschlugen, der "höheren Bildung" annahm, die anfangs in erster Linie der Reproduktion der bürgerlichen Klasse diente, nichtsdestoweniger für die Gesamtproduktion notwendig war.

Mit der zunehmenden Ausweitung des höheren allgemeinbildenden Schulwesens mußte der Staat den erweiterten Rekrutierungsforderungen folgen, als nämlich mit der Entwicklung der Produktivkräfte in größerem Ausmaß höher qualifizierte Kräfte erforderlich waren, "höhere Bildung" nicht nur mehr Aufsichtsfunktion, technisches Herrschaftswissen und Luxusartikel der Reichen bedeutete, sondern notwendige allgemeine Produktionsbedingung für das Kapital und Qualifikationszwang für den Teil der Arbeitskräfte, der dann als qualifizierter Lohnarbeiter in Produktion und Entwicklung, Technik, Organisation und Verwaltung sowie als direkter Angestellter des Staates in der Reproduktionssphäre arbeitete.

Eine solche Bewegung findet ihren Ausdruck in der politisch-sozialen Forderung nach "Chancengleichheit", auf die der Staat allerdings nicht als "Sozialstaat" reagiert - als unabhängiger, selbständiger - sondern in seiner Funktion zur Aufrechterhaltung des Gesamtreproduktionsprozesses. Die diversen gesellschaftlichen Forderungen in Bezug auf die allgemeine Qualifizierung richten sich naturgemäß an ihn als Träger des Ausbildungssektors, wobei die Selbständigkeit seines Handelns gemäß der sich immer allgemeiner vollziehenden Abtrennung des Qualifikationsbereichs vom Produktionsbereich größer zu werden scheint.

Dies läßt die Theorien von der mehr oder weniger offenen Abhängigkeit der inhaltlichen und organisatorischen Bestimmungen des Ausbildungsbereichs vom Einfluß führender Wirtschaftskreise - wie sie etwa in den Untersuchungen

von Baethge und Nyssen¹⁹⁰⁾ vertreten wurden, als falsch erscheinen. Wird jedoch gerade die widersprüchliche Bestimmung von Abtrennung und Unterordnung nicht reflektiert und zugunsten der Erklärung durch eine Art verschwörerischen Einfluß aufgelöst.

Dies ist die negierte Form einer anderen Position, die dem Staat und über ihn dem Ausbildungsbereich eine neutrale außer allen gesellschaftlichen Bestimmungen befindliche Rolle zukommen läßt, welche je nach dem von dieser oder jener Gruppe mit Inhalt gefüllt werden kann bzw. gegenüber allen sozialen Interessengruppen einen unabhängigen aus sich selbst bestimmten Weg gehen kann. Diese Argumentation würde die Möglichkeit in Erwägung ziehen mit Hilfe dieses Bereichs als eines vom Staate verwalteten Instruments auf die Produktivkräfte einzuwirken, diese voranzutreiben ja originär zu verändern.

Dagegen sind zwei Einwendungen zu machen. Es wird nicht berücksichtigt, daß der Qualifikationssektor sich jeweils immer nur aus dem - über den Staat vermittelten - allgemeinen Bezug auf den Entwicklungsstand der Produktionsmittel bestimmt, wobei selbstverständlich aufgrund der institutionellen Abtrennung dem staatlichen Träger ein Spektrum der inhaltlichen und organisatorischen Ausformung bleibt, welches sich jedoch im Rahmen der Anforderungen des historisch aktuellen Arbeits- und Wertungsprozesses bewegen wird. Denn es ist ja die Bestimmung des bürgerlichen Staates, Institution zur Aufrechterhaltung der Bedingungen der Gesamtproduktion

190) Vergl. dazu: BAETHGE, MARTIN: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt o.J.; NYSSSEN, FRIEDHELM: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände auf die Bildungspolitik. Köln 1969. Beide Verfasser haben inzwischen ihre Meinung revidiert.

der bürgerlichen Gesellschaft zu sein. Die Qualifikationsaufgabe der Schule ist in diesem Zusammenhang zu sehen, die - wenn man so will - per se "konservativen" Charakter hat - Absicherung der gesellschaftlichen Reproduktion.

Hieran anschließend ist zu sagen, daß der Staat als die die gesellschaftlichen Verhältnisse garantierende Institution sich selbst als politisches System mit Hilfe des Schulsystems abzusichern bestrebt ist. In diesem Punkt scheint er sich selbst mit den gesellschaftlichen Verhältnissen, die zu sichern er die Aufgabe hat, zu identifizieren. Zur Aufgabe der Qualifizierung für den Produktionsprozess tritt die der Integrierung der an den Staat mit dem Anspruch auf Reproduktion herantretenden Individuen in das jeweilige politische Herrschaftssystem. Dies fällt insofern mit in den Rahmen seiner Funktion der Garantie der Gesamtproduktion der Gesellschaft, da auch das politische Herrschaftssystem mit zu den allgemeinen Voraussetzungen der Produktions- und Eigentumsverhältnisse gehört.

Diese Integrationsaufgabe vollzieht sich mit Hilfe von die gesellschaftlichen Verhältnisse legitimierender Ideologievermittlung, aber auch mittels der Struktur des Qualifikationssystems selbst. Dabei ist dieser Integrationsaspekt nur schwer von der auf die Produktionsverhältnisse ausgerichteten Sozialqualifizierung zu unterscheiden, soll aber aus analytischen Gründen als darüberhinausgehender auf die allgemeinen Verkehrsformen gerichteter Aspekt eigens genannt werden.

3.3.3 Zentraler Aspekt: Qualifizierung und die individuelle Arbeitskraft

In einem vorigen Kapitel wurde dargestellt, daß der Produktionsprozeß als Moment der Kapitalverwertung unter der Voraussetzung der reellen Subsumtion der Arbeitskraft die Bedingungen der Arbeit in Form der Direktion und Organisation des Arbeitsprozesses sowie in Form eines technischen Entwicklungsstandes, der in der Maschinerie, d.h. in dem Produktionsmittel, gegeben ist und sich als historischer Stand der Produktivität definieren läßt, vorschreibt, damit auch die jeweils benötigte d.h. dem Produktivitätsstand adäquate Qualifikation diktiert.

An diesem Produktivitätsstand muß der individuelle Lohnarbeiter ausgerichtet sein. Der Verkauf seiner Arbeitskraft setzt voraus, daß er in der Lage ist, gesellschaftliche Durchschnittsarbeit leisten zu können, welche an diesem historisch variierenden Stand der Produktivität gemessen wird, was die entsprechende Qualifikation voraussetzt. Als Aufgabe der allgemeinen gesellschaftlich getragenen Qualifikationsinstitution ist also die Herstellung der jeweiligen gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit zu definieren. Der Staat als Träger des Qualifikationssystems wird damit zum Adressaten der zwecks Reproduktion auf dessen Qualifizierungsleistung angewiesenen Arbeitskraft. Wichtig ist es dafür, folgendes festzuhalten:

1. Die gesellschaftliche Durchschnittsarbeit als Bezugspunkt von Qualifizierung hat historischen Charakter.
2. Die gesellschaftliche Durchschnittsarbeit ist nicht von der Qualifikation der Arbeitskraft sondern vom historischen Stand der Produktivität bestimmt.

3. Die gesellschaftliche Durchschnittsarbeit bildet die Orientierungsebene für das allgemeine Qualifikationssystem. Dieses hat die Aufgabe, die von ihr ausgehenden Anforderungen in Qualifikationsleistungen umzusetzen.
4. Adressat der Arbeitskraft in Bezug auf seine Qualifikationsforderungen ist der Staat als Träger des allgemeinen Qualifikationssystems.

Das Problem, das sich uns zentral stellt, ist: was bedeuten eigentlich die Veränderungen der Qualifikation für die Arbeitskraft? Haben die mit Macht vorgetragenen sozialen Forderungen Fortschritte im Bezug auf eine "Höherqualifizierung" der um ihre Reproduktion kämpfenden Lohnarbeiter gebracht? Wie sind Fortschritte in der Schulreform historisch einzuschätzen?

Ich will versuchen, diese Fragen erst einmal über das Wertproblem anzugehen.

Auch in Bezug auf die Ware Arbeitskraft gilt die Marx'sche Bestimmung des Doppelcharakters der Ware, Gebrauchswert und Tauschwert zu haben. Gebrauchswert für ihren Käufer, dem Produktionsmittelbesitzer, insofern sie verwertbare Arbeitskraft ist. Wert für den Lohnarbeiter, als er sie zu seiner Reproduktion verkauft. Die Reproduktionskosten sind das Äquivalent für den Wert der Arbeitskraft, in diesen Kosten sind demnach auch die Kosten ihrer Herstellung, ihrer Qualifizierung enthalten. So kann man schließen, daß die Arbeit verschiedenartig qualifizierter Arbeitskräfte unterschiedlichen Wert besitzt. "Die Arbeit, die als höhere, kompliziertere gegenüber der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit gilt (Hervorheb.d.V.), ist die Äußerung einer Arbeitskraft, worin höhere Bildungskosten eingehen, deren Produktion mehr Arbeitszeit kostet und die daher auch einen höheren Wert hat als die einfache

Arbeitskraft."¹⁹¹⁾ Aus dieser Bestimmung können leicht Fehlschlüsse gezogen werden,¹⁹²⁾ wenn man das oben dargestellte Verhältnis von Arbeitskraft und Qualifikation nicht in Betracht zieht. Es muß genau unterschieden werden zwischen "Arbeit" und "Arbeitskraft" einerseits, sowie dem historischen und synchronischen Aspekt andererseits.

Dabei möchte ich, um über den letztlich formalen Wertaspekt hinauszukommen, eine inhaltliche Komponente in Form des Bezugs zu den hier erarbeiteten historischen Kategorien der Qualifikationsentwicklung hinzuziehen.

Ohne Zweifel wird in der folgenden historischen Analyse der Entwicklung des Qualifikationssystems festzustellen sein, daß die Qualifikation auch der Masse der Lohnarbeiter erweitert wird, die gesellschaftlichen Aufwendungen für deren Qualifizierung absolut und relativ zunehmen. Kurz: die Komplexität der allgemeinen Qualifikation um ein Vielfaches höher ist.

191) MARX, KARL: Das Kapital. Bd.1. a.a.O. S.211 f.

In der Anm.18 - ebenda S.212 - weist Marx darauf hin, daß dieser hier systematisch gekennzeichnete Aspekt historisch oft durch traditionelle Konventionen, Ideologien u.ä. überdeckt wird. Das kann man als weiteren Fingerzeig dafür deuten, daß es sich beim "Wert" der Ware Arbeitskraft nicht um eine lineare Größe sondern um ein gesellschaftliches Verhältnis handelt. Vergl. auch: ALTVATER, ELMAR: Qualifikation der Arbeitskraft und Kompliziertheit der Arbeit - Bemerkungen zum Reduktionsproblem. In: Altvater, Elmar u. Freerk, Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971. S.253-302. Hier: S.263 ff.

192) Vergl. HUISKEN, FREERK: Kurzdarstellung marxistischer Kategorien, die zur Kritik der bürgerlichen Bildungsökonomie dienen können. in: Altvater, Elmar u. Freerk, Huiskens (Hrsg.): Materialien... a.a.O. S. 174-193. Hier S.182 f.

Dies läßt sich ohne weitere Beweise an einem kurzen Vergleich des durchschnittlichen Abgängers der Volksschule um 1800, der kaum Lesen und Schreiben konnte, mit dem ebenfalls durchschnittlichen Abgänger der 9-klassigen Volksschule von heute aufzeigen.

Trotz dieser offensichtlichen Erhöhung der Qualifikation ist keineswegs gesagt, daß die wertbildende Kraft der Arbeitskraft gestiegen ist, denn es handelt sich - angenommen das allgemeine Qualifikationssystem erfülle seine Aufgabe in adäquater Weise - weiterhin um gesellschaftliche Durchschnittsarbeit, für die die Steigerung der gesellschaftlichen Produktivität den Hintergrund und die von daher notwendig erhöhte Qualifikation die Basis bildet. Der Wert der Arbeit hat sich entsprechend der höheren Reproduktionskosten erhöht, der Stand ihrer wertbildenden Seite, der Gebrauchswert für das Kapital ist, ist relativ zu dem veränderten Stand der Produktionsmittel gleich geblieben. Hier zeigt sich, daß Wert und wertbildende Kraft keine linearen Größen sind, sondern ein gesellschaftliches Verhältnis darstellen.

Sie bezeichnen den Bezug, den die Qualifizierung der individuellen Arbeitskraft und die Herstellung der durchschnittlichen Arbeit als abhängige Variablen¹⁹³⁾ zu den jeweils vorherrschenden Produktionsbedingungen als unabhängiger Variable haben.

Daraus können wir einige Konsequenzen ziehen:

1. Die Erhöhung der Qualifikationsstruktur der Arbeitskraft bedeutet nicht die Erhöhung ihrer "Kompliziertheit"¹⁹⁴⁾, sondern die Herstellung des historisch überfälligen Standes der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit. Obwohl die Arbeitskraft im historischen Vergleich

193) Vergl. ALTVATER, ELMAR: Qualifikation der Arbeitskraft...a.a.O. S.262 f.

eine "höhere Qualifikation" besitzt, "gilt" sie gesellschaftlich nicht als eine solche, da die Arbeit, der sie entspricht, zur gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit geworden ist.

Ein Beispiel: Vor zwanzig Jahren war in Deutschland die Kenntnis der englischen Sprache Bestandteil einer "komplizierteren Arbeitskraft", welche ihren Wert erhöhte. Heute im Zeichen der allgemeinen Einführung des englischen Sprachunterrichts ist diese Fähigkeit dabei, Teil der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit zu werden, sie ist in die allgemeine Qualifizierung aufgenommen.

2. Dieses Beispiel leitet zu einem anderen Aspekt über, dem die Arbeitskraft sich immer wieder konfrontiert sieht. In dem Moment, wo sich die durchschnittliche Qualifikation erhöht, sinkt entsprechend der gesellschaftliche Wert der Arbeitskraft, unabhängig von ihrem individuellen Wert, den sie zu einem früheren Zeitpunkt unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen besessen hatte. Der Produktivitätsfortschritt bringt es mit sich, daß die Qualifikation der Arbeitskraft historisch verschlissen wird und unter Umständen von einer "komplizierten" z.Z. ihrer Herstellung unter das Niveau der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit absinkt, ohne sich zu verändern. Das ist der Hintergrund der Forderung nach "life-long-learning".

3. Bei alledem ist doch zu berücksichtigen, daß bei Annahme unveränderter Produktivität in kompliziertere Arbeit mehr Wert eingeht, ihr Wertprodukt relativ zur

194) "Kompliziertheit" wird hier im Sinne der Marxschen Benutzung als relative Absetzung zur jeweiligen gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit gebraucht.

gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit größer ist und von daher von dem jeweiligen Individuum eine relativ höhere Entlohnung¹⁹⁵⁾ erwartet werden kann. Dies gilt aber nur für den Fall, daß die objektiven Produktionsbedingungen - der Stand der Produktionsmittel - den subjektiven Produktionsbedingungen - der Kompliziertheit der Arbeitskraft, ihrer Qualifikation - entsprechen, da sich nur in diesem Fall die höhere wertbildenden Potenz auswirken kann. Die "Kompliziertheit" der Arbeitskraft wird erst in ihrer Anwendung realisiert. Die historisch stereotypen Klagen über das "akademische Proletariat" geben ein Beispiel für diese immerwährende Aktualität.

4. Bei einer generellen Erhöhung der Qualifikationsstruktur handelt sich im Unterschied dazu um die Erhöhung des Durchschnitts der gesellschaftlichen Arbeit. Von daher lassen sich für die individuelle Arbeitskraft nur sehr beschränkt Aussagen machen. Hängt die Art der Anwendung seiner Arbeitskraft doch von dem bestimmten Gebrauch durch ein Einzelkapital ab, nur sekundär von der ihm anhängenden Qualifikation.

Dazu kommen vielfältige gesellschaftlich wirksame Faktoren, die vor allem darauf zurückzuführen sind, daß gesellschaftliche Größen wie der aktuelle Entwicklungsstand der Produktionsmittel oder die gesellschaftliche Durchschnittsarbeit sich tendenziell sich in der Konkurrenz herstellen. Sie sind im Bezug auf den individuellen

195) Aussagen über den Lohn, den jeweiligen Marktpreis der Arbeitskraft, können hier eigentlich nicht gemacht werden. Hier können nur die Tendenzen bei seiner Herstellung als letztlich auf den Wert tendierend angesprochen werden.

auf den Verkauf seiner Arbeitskraft angewiesenen Lohnarbeiter abstrakte Größen. Dieser hat sich mit wirkenden Traditionen, Arbeitslosigkeit, Konkurrenz, dem historischen Verschleiß seiner Arbeitskraft und dem Wechsel der Arbeit auseinanderzusetzen. Auf diesem Hintergrund ist sein Kampf um die seiner Reproduktion sichernde Qualifikation, sei es individuell oder kollektiv, ein für ihn lebenswichtiger Teil der sozialen Auseinandersetzungen. Sein Adressat ist der Staat, der diese Forderungen auch gegen Widerstände einzelner Kapitalgruppen übernimmt, soweit sie zur Anpassung an den allgemeinen Entwicklungsstand notwendig sind. Er weist sie ab, falls sie über die gesetzten Bedingungen der Gesamtproduktion hinausgehen, d.h. die gesellschaftlichen Verhältnisse im Ganzen in Frage stellen. Dabei ist festzuhalten, daß sich der Rahmen der sozialen Auseinandersetzung aus sich selbst herausbildet. Ihre Grenzen sind historisch und werden historisch erkämpft.

Fassen wir es noch einmal, jetzt in Bezug auf die historische Durchsetzung der Qualifikationstendenzen, zusammen.

Die Tendenz zur Erhöhung der Komplexität der Qualifizierung ist dem gesellschaftlichen Entwicklungsprozeß - vorangetrieben durch die Steigerung der Produktivität auf der Grundlage des kapitalistischen Verwertungsprozesses - inhärent, sowohl was die Herstellung gesellschaftlicher Durchschnittsarbeit (Massenqualifizierung) als auch der komplizierten Arbeit (Elitequalifizierung) angeht. In diesem Prozeß selbst ist seine Negation angelegt, die sich in dreifacher Form als Dequalifizierung des Individuums interpretieren läßt: einmal im Produktionsprozeß selbst, wo die Qualifikation der Arbeitskraft angesichts der Entwicklung dem historischen Verschleiß unterworfen wird; zum weiteren im Versuch,

erhöhte Anforderungen in künstlicher Parzellierung der Arbeit (Spezialisierung) im Sinne direkterer Verwertung durchzusetzen; zum letzten in der gesellschaftlichen Schranke, die in der funktionalen Bezugsetzung im Verhältnis der Qualifikation zum Stand der Produktionsmittel liegt, wodurch darüber hinausgehende gesellschaftliche Möglichkeiten verhindert werden. Der Kampf um die Qualifizierung der Arbeitskraft muß sich an der Negation dieser Schranken orientieren.

Dabei müssen weiterführende Elemente, etwa die Tendenz der fortschreitenden Generalisierung der Qualifikation aufgenommen werden. Im Zuge der Vergesellschaftung der Arbeit geht es im Qualifikationssystem um die "...Anerkennung der neuen Qualität der Massennarbeit der Arbeiter im gesamten Arbeitsprozeß"¹⁹⁶⁾, die auf die schon in der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital angelegte Möglichkeit der allseitigen Beweglichkeit der Arbeit in Form der Tendenz zur allseitigen Entfaltung der Persönlichkeit anspricht, damit zumindest die Beschränkung, Zersplitterung und Partikularisierung der Arbeit als gesellschaftlicher Entwicklungsschranke und Ausdruck von Herrschaft ins Bewußtsein heben kann.

196) KURSBUCH 26 / 1971. S.176.

3.4 Emanzipatorische Möglichkeiten bei der
allgemeinen Durchsetzung der qualifikatorischen
Tendenz?

Janossy kommt bei seinen qualifikationstheoretischen Überlegungen zu dem Schluß, "... daß die individuellen Kenntnisse heute nicht unbedingt größer sondern vor allem anders geartet sind als die des Menschen von gestern."¹⁹⁷⁾ In Bezug auf den Aspekt der Wertbildung ist ihm auf dem Hintergrund unserer Überlegungen zuzustimmen: die gesellschaftliche Durchschnittsarbeit ist nicht "größer", sondern hat jeweils in ihrem historischen Bezugsfeld den selben Stellenwert. Sie ist jedoch im Bezug auf die in ihr liegenden qualifikatorischen Potenzen nach Form und Inhalt "anders".

Die Frage ist, ob man sich - wenn man es bei dieser Feststellung beläßt - nicht dem Problem der gesellschaftlichen Entwicklung entzieht, damit in der abstrakten Negation eines jeweiligen gesellschaftlichen Zustandes verbleibt, ohne das Verhältnis von dem Stand der Produktionsmittel und dem Stand der Qualifikation auch als ein historisch sich entwickelndes gesellschaftliches Verhältnis zu begreifen.

Dabei kann das Wertproblem aber nicht mehr im Zentrum stehen. Es muß vielmehr versucht werden, ein Kriterium zu finden, um Qualifikation und Qualifizierungsprozesse im Sinne gesellschaftlicher Entwicklung erfassen zu können. Ist eine "Höherentwicklung" der Qualifikation zu beobachten? Was kann ihr Maßstab sein, wo ist sie gesellschaftlich aufzuspüren, in welcher Weise kann

197) JANOSSY, FRANZ: Das Ende des Wirtschaftswunders.
Frankfurt 1969. S.212.

diese Tendenz - falls die besteht - unterstützt werden, inwieweit sind darin schon emanzipatorisch wirkende Momente angelegt?

Die Bezugsebene wird hier in der fortschreitenden Vergesellschaftung der Arbeit gesehen, die die sich immer auf neuer Stufe formierende gesellschaftliche Möglichkeit der Qualifizierung des allseitig ausgebildeten Individuums in sich trägt. Mit der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise, der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital, in der damit gegebenen allgemeinen Gegenübersetzung der Arbeit auf den gesamten Produktionsprozeß, ist diese Möglichkeit historisch angelegt, wie sehr sie unter den Bedingungen der Kapitalverwertung auch negiert und teilweise ins Gegenteil verkehrt wird.

Im Folgenden ist zu untersuchen, wie diese Vergesellschaftungstendenzen, die im Produktionsprozeß wirken, in den Qualifikationsprozeß übertragen werden, in dem dieser in immer erweitertem Maße die generellen Elemente des gesellschaftlichen Wissens zur Beherrschung der Produktion in sich aufnimmt. In dem Maße, wie sich in diesem Bezug der gesellschaftliche Charakter des Arbeitsprozesses manifestiert, können sich immer klarer auch die Grenzen offenbaren, die durch den Verwertungsprozeß des Kapitals, durch die private Verfügung über gesellschaftlich vollzogene Produktion in Form von historisch überfälliger Herrschaft aufrechterhalten werden. Wird die Qualifizierung - je höher die Spirale des Einbezugs in diesen Vergesellschaftungsprozeß steigt - mehr und mehr als vergesellschaftende erfahren, so ist dies ein Umstand, der aufgrund der eigenen Erfahrung der gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit die Integrationsfunktion des Qualifikationsbereichs in Frage stellen kann.

Dies impliziert emanzipatorische d.h. gesellschaftliche Herrschaft in Frage stellende Möglichkeiten, insofern sich das zum Verständnis des Produktionsprozesses notwendige Wissen als gesellschaftliches Wissen umkehren kann.

Wenn im Folgenden die weitere Entwicklung des Qualifikationswesens in Deutschland am Beispiel von Preußen in seinen wichtigsten Linien verfolgt wird, dann immer unter der Fragestellung, wie die Vergesellschaftung der Arbeit in die Qualifikationsentwicklung mit aufgenommen ist.

Mit diesen systematischen Überlegungen wurde der historischen Entwicklung weit vorgegriffen. Sie bilden das begriffliche Gerüst, ohne damit im geringsten die Darstellung des historischen Verlaufs ersetzen zu können. Denn Geschichte vollzieht sich in der sozialen Auseinandersetzung und entwickelt im Rahmen der gesellschaftlichen Strukturen ihre eigene Dynamik. In der historischen Realität fallen fast durchgängig subjektive Ziele erklärte politische Ziele und objektive Funktionen auseinander.

Dies gilt umso mehr für den Qualifikationsbereich. Es ist als Reflex seiner institutionellen Abtrennung zu sehen, die zu einer der Organisation inhärenten Eigendynamik führt. Es ist Kennzeichnung dieses Bereichs als Reproduktionsbereich mit dem Wirken widerstreitender sozialer Interessen, ebenso sehr Niederschlag der Widersprüchlichkeit, die in der Qualifikationsbewegung selbst liegt und die sie immer wieder an ihre gesellschaftliche Funktion mahnt.

Noch einmal, es kann hier in erster Linie nicht auf die Darstellung der historischen Vielfältigkeit ankommen, sondern auf die Erfassung der Entwicklungstendenzen

und des in systematischen Überlegungen kategorial gefaßten und sich real ausprägenden Zusammenhangs von Vergesellschaftung der Arbeit und Qualifizierung - als Grundlage und Ausgangspunkt zur Analyse und aktiven Bestimmung der heutigen Situation der Schule.

4 Die Herausbildung des allgemeinen Schulwesens
im Zusammenhang mit der Ausbildung des
bürgerlichen Staates

Die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert bildet auch den Schnittpunkt der Entwicklung vom feudalistischen Administrationsstaat zum bürgerlichen Staat, der sich allerdings in Deutschland in seiner vollendeten politischen Form als parlamentarische Demokratie trotz aller Versuche erst ein Jahrhundert später durchsetzen konnte.

Das Allgemeine Landrecht in Preußen, rechtlicher Ausdruck der Übergangssituation, stellte sich schon bald als durch die Ereignisse überholt heraus.

In Bezug auf das Schulwesen enthielt es die schon erwähnten Bestimmungen über die staatliche Schulhoheit, die Schulaufsicht, die Finanzierung von Unterhalt und Einrichtung. Die Artikel sind in ihrer utilitaristischen Orientierung Produkte des aufgeklärten Landesfürstentums mit seinem Hang zur Unterstützung der merkantilistischen Wirtschaft, wenn auch, wie schon aufgezeigt, weiterführende Elemente angelegt sind, die aber einer grundsätzlichen gesellschaftlichen Reform bedürfen, um zum Umbruch zu kommen. Zenke schreibt dazu: "Der moderne Machtstaat adaptiert das bis dahin unzureichend ausgebaute und teilweise ausschließlich privaten Interessen dienende Ausbildungswesen, um in Zukunft für seine ideologische, militärische und ökonomische Sicherung ein wirksames Instrumentarium zu besitzen."¹⁹⁸⁾ Diese Aussage erfaßt die Situation

198) ZENKE, KARL: Pädagogik - kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaften. München 1972. S.55.

zumindest sehr ungenau. Ist "Machtstaat" schon kein Begriff, mit dem man analytisch etwas anfangen kann, ja vielmehr eine bloße Oberflächencharakterisierung, die die strukturellen historischen Veränderungen verdeckt, so muß denn auch die darauf folgende Charakterisierung des Entwicklungszieles fragwürdig erscheinen.

Gerade umgekehrt ist es der alte feudalistische Staat, der, unterstützt vom Interesse des Bürgertums, seine "partikularen" Interessen zu den allgemeinen der Gesellschaft zu machen, das Schulwesen generell unter seine Obhut nimmt und damit einer der Forderungen des die wirtschaftliche und intellektuelle Sphäre beherrschenden Standes genügt, weil dies auch seiner Interessenlage an der die Förderung der Merkantilwirtschaft gebundenen Erhöhung der Staatseinnahmen entsprach.

Der Ausbildungssektor wird von ihm zwar als Mittel für diesen Zweck betrachtet, doch in dem Maße, wie die bürgerliche Klasse Einfluß gewinnt und sich die bürgerliche Produktionsweise allgemein durchsetzt, wird der Staat selbst zum Mittel, die "ideologische, militärische und ökonomische Sicherung", d.h. also die gesamte Reproduktion der Gesellschaft abzusichern.

So ergeben sich die teilweise schon beschriebenen Übergangswidersprüche zwischen den noch vorhandenen Ansprüchen des Feudalstaates, die verschiedenen gesellschaftlichen Faktoren - so auch das Bildungswesen - seinen partikularen Ansprüchen zu unterwerfen, und dem Drang des Bürgertums seine Ansprüche als allgemeine durchzusetzen. Dabei ist "... Koinzidenzpunkt (feudal-d.V.) staatlicher und bürgerlicher Interessen an einer staatlichen Bildungspolitik und der dadurch zu erzielenden Anhebung des Bildungsstandes der gesamten Bevölkerung... das Streben nach einem Mehr an finanziellen Einnahmen,

(bzw. d.V.) an gesteigerten Profiten."¹⁹⁹⁾ Entsprechend der politischen Machtlage in Deutschland konnte das Bürgertum seinem Drang nach einer der kapitalistischen Produktionsweise entsprechenden Gesellschaftsordnung in Freiheit, Gleichheit und einem national geeinten Markt vorerst nur auf geistigem Gebiet und dort sehr widersprüchlich zum Ausdruck bringen.

Wenn im ersten Band der Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert von Michael/Schepp²⁰⁰⁾ die französische Revolution und ihr Schulprogramm an zentraler Stelle steht, so mag dies zur Kennzeichnung der allgemeinen Stellung des Qualifikationswesens bei der Herausbildung der bürgerlichen Gesellschaft seine Berechtigung haben, kann aber für die politische und ökonomische Situation in Deutschland nur sehr vermittelte Aussagekraft besitzen, da diese gerade durch Bedingungen äußerer Restriktion gekennzeichnet war. Das Bürgertum war zu schwach entwickelt und noch zu sehr als "Stand" im Rahmen der feudalen Ordnung integriert, um als Klasse schon mit politischen Forderungen auftreten zu können. Das ästhetische Bildungsideal Schillers, das Erziehungsideal Goethes der auf Humanität hinzielenden Ausbildung des Individuums als Glied der Gemeinschaft oder auch Wilhelm von Humboldts Anschauungen über die notwendige Autonomie des Bildungssektors lassen sich in Beziehung mit dieser widersprüchlichen Situation bringen.

Die Autonomievorstellung muß dabei als die Unabhängigkeit des der bürgerlichen Entwicklung dienenden

199) ebenda S.57.

200) Vergl. MICHAEL, BERTHOLD u. Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrh. Bd.1. Frankfurt 1973. Darin Teil II. S.89-172.

Ausbildungsbereichs gegenüber den Eingriffen des feudalistischen Staates interpretiert werden.

Die Erziehungsanschauungen der deutschen Klassik - in ihrer Abwendung von äußerer Zweckhaftigkeit und Nützlichkeit und ihrer Hinwendung zur inneren Vervollkommenung des Individuums - könnte man als doppelten Reflex auf den Übergang von der vorbürgerlichen feudalistischen Ordnung zur Durchsetzung der bürgerlichen Produktionsweise betrachten, mit dem sie voraussetzenden Individuum, das als freies und gleiches in der Konkurrenz existiert. Dabei wird dieses Ziel der niederdrückenden äußeren Situation adäquat ideologisch überhöht, kommt als Vollendung der Individualität, höchstensfalls als "nationale Erziehung" zum Ausdruck, weil die Wirklichkeit das konsequente Weiterdenken nicht erlaubte. Die Vollendung geschieht im Reiche der Vernunft oder als schöne freie Menschlichkeit statt in einer "Französischen Revolution" und in einer realen Bildungsreform, wie sie Condorcet für Frankreich entwerfen konnte.

4.1 Die Umwandlung der gesellschaftlichen Grundlage in Preußen - die Bildungsreform unter Humboldt

1792 schrieb W.von Humboldt in seiner Schrift "Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen" abschließend: "Öffentliche Erziehung scheint mir daher ganz außerhalb der Schranken zu liegen, in welchen der Staat seine Wirklichkeit halten muß."²⁰¹⁾

Diese Haltung Humboldts hatte seinen realen Hintergrund im oben beschriebenen Schulregiment Woellners, der auf der Grundlage des Religionsedikts von 1788 die Schule als Instrument einer reaktionären Gegenaufklärung mißbraucht hatte. Politische Repression bei gleichzeitiger Wahrnehmung wirtschaftlicher Interessen war das Hauptmerkmal des Staates, wie Humboldt richtig charakterisiert:

"Allein schon die Natur der Freiheitsbeschränkungen unserer Staaten, dass ihre Absicht bei weitem mehr auf das geht, was der Mensch besitzt, als auf das, was er ist, und dass selbst in diesem Fall sie nicht - wie die Alten - die physische, intellektuelle und moralische Kraft nur, wenn gleich einseitig, üben, sondern vielmehr ihr bestimmende Ideen, als Geseze, aufdringen, unterdrückt die Energie, welche gleichsam die Quelle jeder thätigen Tugend, und die notwendige Bedingung zu einer höheren und vielseitigeren Ausbildung ist."⁽²⁰²⁾

In diesem Rahmen scheint keine Möglichkeit für die Heranbildung der freien und auf das breite Feld der gesellschaftlichen Tätigkeit ausgerichteten bürgerlichen

201) HUMBOLDT v., WILHELM: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen (1792). Zitiert nach: Michael, Berthold u. Heinz-Hermann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule... a.a.O. S.206.

202) ebenda S.202.

Persönlichkeit zu liegen. 16 Jahre später übernimmt er die Leitung des Schulwesens in Preußen. Das 1787 eingerichtete Oberschulkollegium wird aufgelöst, die Unterrichtsverwaltung als "Section des Cultus und des Unterrichts" dem Innenministerium zugeordnet, dessen erster Chef Wilhelm von Humboldt wird. In seinem Königsberger Schulplan von 1809 breitet er unter der Überschrift "Notwendigkeit eines allgemeinen Schulreglements"²⁰³⁾ eine detaillierte Konzeption zur Schulaufsicht, zu inhaltlichen und organisatorischen Problemen der Schule und zum Berechtigungswesen aus.

Das wichtigste an diesem Plan war aber wohl die einheitliche Sicht des gesamten Schulsystems, das hier nicht im Nebeneinander sondern in einer allgemeinen und sich prinzipiell auf alle Bürger gleichbeziehenden Stufenfolge von Elementarunterricht, Schulunterricht und Universitätsunterricht gesehen wurde. Setzt er hierbei seine schon früher geäußerten Anschauungen über die Erziehung zum vielseitig gebildeten Bürger in detaillierte Pläne um, so jetzt mit der Absicht, in seiner Eigenschaft als Vertreter der staatlichen Bildungsverwaltung diesen Bereich mit Hilfe von Reglements zu ordnen und auf diese Weise die inhaltlichen und organisatorischen Bedingungen der "allgemeinen Menschenbildung" herzustellen.

Diese bildungspolitische Wendung Humboldts ist nicht als tiefere, "richtigere" Einsicht in das überzeitliche Wesen des Staates zu werten, sondern als Reaktion auf den realen Vollzug eines historischen Wandels zu

203) HUMBOLDT v., WILHELM: Über die mit dem königsbergischen Schulwesen vorzunehmenden Reformen (1809). in: Schweim, Lothar (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809-1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim 1966. S.13-28.

einem Staat. der durch bürgerliche Basisstrukturen gekennzeichnet war, wenn dieser Wandel auch noch durch die weitgehende Beibehaltung der alten politischen Herrschaftsform überdeckt war.

Doch wurden mit den Stein'schen Reformen und in der Nachfolge durch Hardenberg die größten Schranken beseitigt, die der neuen kapitalistisch funktionierenden Produktionsweise im Wege standen. Nach der militärischen Niederlage 1806/7 gegen Napoleon wurde versucht, mittels grundlegender Reformen eine neue Basis zu finden: Abschaffung der Erbuntertänigkeit; Garantie der Freiheit der Person und des Besitzes; Rechtsgleichheit; Abbau der Zunftverfassung zugunsten freier Konkurrenz in Handwerk und Handel; Einführung der Magistratsverfassung als Selbstverwaltung der Besitzbürger; allgemeines Volksheer und nicht zuletzt die Verwaltungsreform mit ihrer Trennung zwischen Justiz und Verwaltung, womit der Grundsatz der Neutralität der Verwaltung auch mit in die Schule übernommen werden konnte.

Ausgesprochenes Ziel der Reformen war es, "... durch konsequente Beseitigung aller ständischen Schranken nur die Bedingungen für die Entfaltung einer freien Staatsbürgergesellschaft zu setzen, deren wichtigste Gliederung die des Verdienstes nach Leistung, Bildung und Besitz darstellen sollte."²⁰⁴⁾

Der Staat ist somit immer weniger Zwangsanstalt, die als Institution - verkörpert im Fürsten und seiner Verwaltung - einer ständig gegliederten Gesellschaft gegenübersteht und diese nach seinen partikulären Interessen ordnet, sondern wandelt sich - auch mit Unterstützung der von ihm selbst geschaffenen Veränderten

204) KOSELLECK, REINHART: Preußen zwischen Reform und Revolution... a.a.O. S.159.

juridisch-sozialen Struktur - zum Mittel der bürgerlichen Gesellschaft, die aus der Konkurrenz der freien Individuen in Hinsicht auf die gesellschaftliche Gesamtproduktion entstehenden Probleme zu lösen.

W.v. Humboldt und seine nächsten Mitarbeiter Nikolovius, Süvern und Natorp verfolgten in ihren durchgreifenden Reformanstrengungen drei Ziele:

1. Vereinheitlichung der Ausbildung durch Beseitigung der vielen Sonderformen der Standes- und Berufsbildung zugunsten eines einheitlichen Bildungsweges auf der Grundlage der allgemeinen Volksschule.
2. Hervorhebung der allgemeinbildenden Funktion der öffentlichen Schulen in Absetzung zu berufsvorbereitenden Einrichtungen.
3. Verstärkte Institutionalisierung und Vereinheitlichung der Lehrerausbildung aller Schulgattungen.

Die Bedeutung dieses Programms läßt sich ermessen - und ebenso die vorhandenen Widerstände - wenn man bedenkt, daß sich damit die Schulpolitik des ganzen 19. Jahrhunderts auseinandersetzen mußte, aber auch, wenn man einen Blick auf die reale Schulsituation zur Zeit der Reformen wirft, die sich gegenüber dem schon beschriebenen elenden Zustand kaum verändert hatte.

Zu einem Teil war das der finanziellen Lage geschuldet, zum größeren Teil aber, daß als unmittelbarer Zweck der Elementarausbildung in erster Linie die Disziplinierung und Integration der Kinder in ihren Gesellschaftsstand verlangt wurde. Erst als sich die Erweiterung der Elementarausbildung durch auf Umweltverständnis gerichtete Qualifikationen als dringlich erwies, wurden entsprechende Konzepte aufgegriffen. So erklärt sich, daß Pestalozzi mit seinem Konzept der Elementarbildung einen solch ungeheueren Einfluß auf

das deutsche Schulwesen hatte und mit seiner ersten methodischen Gesamtgestaltung des Volksschulunterrichts wohl als Einzelpersönlichkeit diesen in seiner inhaltlichen Gestaltung wie kein anderer geprägt hat.

Dies ist auch dem Umstand geschuldet, daß nach der Übernahme seiner Anschauungen etwa ins preußische Volksschulwesen, diese sofort den ganzen Raum einnehmen konnten, da im selben Zusammenhang auch die systematische Lehrerbildung begann.

Von daher ist es unerläßlich, in einem kurzen Exkurs auf Pestalozzi und seine Methode der Elementarbildung einzugehen.

Exkurs: Pestalozzi und die "Methode der Elementarbildung

Wenn Pestalozzi sich dem Interesse besonders des preußischen Königs Wilhelms III. durch seine Arbeitserziehung der Armen als interessant empfohlen hatte, so ist dies die Seite seines Programms, die hernach als akzidentell und in der historischen Situation verhaftet sich nicht weiter auswirken konnte.

Pestalozzis Armenerziehung richtete sich auf die Erziehung und Ausbildung der Kinder der untersten Volksschichten²⁰⁵⁾, um sie aus ihrer schlimmsten Not zu befreien und sie in die Lage zu versetzen, künftig selbst für ihren Lebensunterhalt sorgen zu können.

Dabei wurde im Gegensatz zur Konzeption der Industrieschule mit ihrer Bindung an den bestimmten Arbeitsprozeß der humanistische Aspekt der "allgemeinen

205) Vergl. bes.: ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung... a.a.O. Hier speziell das Kap.: Pestalozzi und Fichte. ebenda S.102-120.

Menschenbildung" durch Ausbildung aller Anlagen in der Vielseitigkeit der zu lernenden und auszuübenden Tätigkeiten betont. Alle Seiten der menschlichen Persönlichkeit sollten dabei entwickelt werden.

Dabei rückte die "Arbeitsamkeit", "die physische Tätigkeit unseres Geschlechts...als das wahrhafte, heilige und ewige Mittel der Verbindung des ganzen Umfangs unserer Kräfte zu einer einzigen gemeinsamen Kraft, zur Kraft der Menschlichkeit in den Mittelpunkt."206)

Bei der Lektüre von Pestalozzi ist es immer wieder überraschend, mit welcher Klarheit er in der Lage war, die gesellschaftlichen Tendenzen der Vergesellschaftung der Arbeit aufzuspüren und auf den Qualifikationsprozeß zu übertragen, wie sehr er sich auch andererseits die realen Auswirkungen rückgängig wünschte. Nicht mehr auf die konkrete Arbeit bezog er sich, sondern auf "Arbeitsamkeit", "physische Tätigkeit" allgemein, also die Abstraktion der Arbeit als der bloßen Verausgabung von Arbeitskraft. Allerdings wandte er sich gegen die Perversion dieser Abstraktion, die in der einseitigen Verkrüppelung der Kinder durch die bloße Ausbeutung der Arbeitskraft in der Fabrik lag.

Die "Arbeitsamkeit" nimmt im Gegensatz dazu die allgemeinen Momente aller produktiven Arbeit in sich auf. Sie beinhaltet "Außer dem inneren, gemeinbildenden und sich gegenseitig unterstützenden Zusammenhang der sittlichen, geistigen und physischen Anstrengungen... auch eine zwingende Hinlenkung unserer Geisteskräfte zu

206) PESTALOZZI, JOHANN H.: Sämtliche Werke. hrsgg. von A.Buchennau/E.Spranger/H.Stettbacher. Berlin und Leipzig 1927 ff. Hier: Bd.6. S446.

einer ununterbrochenen Aufmerksamkeit, Sorgfalt und Bedächtlichkeit, diesen wesentlichen Bildungsfundamenten allen Denkens. Aber nicht nur das, es liegt auch in der Natur aller Arbeitsamkeit und in dem Stoff der zu bearbeitenden Gegenstände gleichsam ein Notzwang zum Glauben an die Wahrheit ihrer Ansprüche, zur Unterwerfung unter alle Gesetze, die unabänderlich in ihrer Natur liegen und jeden Widerspruch gegen die Wahrheit auf der Stelle strafen."²⁰⁷⁾

In dieser Textstelle ist außer dem allgemeinen Bezug der Qualifizierung auf den Arbeitsprozeß auch angedeutet, wie sehr Pestalozzi die "Arbeitsamkeit" und ihre Komplemente in den Grenzen der gesellschaftlichen Verhältnisse sieht.

Der Arbeitsprozeß mit seinen gesellschaftlichen Implikationen an Wissen und Organisation ist selbst ein gesellschaftliches Verhältnis, das seine Wahrheit und seinen "Anspruch" besitzt, gegen das Widerspruch nicht hingenommen werden kann. Der Einzelne muß sich in diese Verhältnisse einordnen und sich ihrer inneren Logik unterordnen. Von daher kann die Erziehung trotz allen Anspruchs der "allgemeinen Menschbildung" nur in der "Individuallage" des Kindes ansetzen, um ihm innerhalb der gegebenen sozialen Schranken Lebensmöglichkeiten zu eröffnen.

Pestalozzis Idealbild war dabei die "Wohnstube".

"Dieses Ideal orientiert sich an dem Bild einer noch relativ intakten kleinbäuerlich-bürgerlichen Gesellschaft seiner Heimat, die inzwischen allerdings ebenfalls mehr und mehr betroffen wurde von den Anforderungen einer neuen Produktionsweise."²⁰⁸⁾

207) ebenda S.452.

208) VOIGT, BODO: Bildungspolitik und politische Erziehung...a.a.O. S.74.

Es war das rückwärts gewandte Modell einer noch autarken Hauswirtschaft, das durch die gesellschaftliche Entwicklung historisch überfällig geworden war. Nicht die "Einheit des ganzen Hauses" sondern seine Zerschlagung, die Einordnung der Massen in den Prozeß kapitalistischer Warenproduktion, bestimmte die Zukunft. Pestalozzi war in der Lage, dies zu begreifen, was er in seiner schließlichen Forderung der "Volksbildung zur Industrie" literarisch umsetzte. "Sie sollte nicht - wie vorher - den Armen bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und moralische Einstellungen zur Ausübung hausindustrieller Arbeiten vermitteln, sondern in jedem Kinde überhaupt grundlegende Einsichten, Geschicklichkeiten, Tugenden entwickeln, die es befähigen würden, in der Welt der Industrie zu bestehen."²⁰⁹⁾

Dies ist der Hintergrund seiner "Methode der Elementarbildung", dem Versuch, statt der Partikularität der vermittelten Tätigkeiten das Elementare, das heißt das Einfache und zugleich Wesentliche dieser Tätigkeiten hervorzuheben. Dabei traf er auf den schon historisch sichtbaren Widerspruch der Trennung von Hand- und Kopfarbeit, unter dem die Masse der Lohnarbeiter um die geistigen Potenzen der Produktion beraubt wurden und entfremdete Arbeit verrichten mußten.

Pestalozzi versuchte, diesen Widerspruch zu umgehen,²¹⁰⁾ indem er von seiner gesellschaftlichen Ausprägung den Produktionsprozeß als gesellschaftliches Verhältnis mit seinen technischen und organisatorischen Formen abstrahierte und sich rückbezog auf die "Kräfte" im

209) ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zu Geschichte der Arbeitserziehung... a.a.O. S.109 f.

210) Vergl. ebenda S.110.

Menschen selbst, ohne ihn als Arbeitskraft als Produkt eben dieser gesellschaftlichen Verhältnisse zu begreifen. Diese "Kräfte", auf die sich die Elementarbildung stützte, wurden ihrer sozialen Vermitteltheit enthoben, das Individuum wurde gerade dadurch umso enger an seine Verhältnisse gebunden.

Pestalozzis Überlegungen konnten damit umso mehr zur Grundlage der Gestaltung der Massenqualifizierung in der Volksschule werden.

Faßt man seine "Methode der Elementarbildung" zusammen, so ist es geradezu verblüffend, welche Entsprechung zu den schon systematisch aufgezeigten vom aufstrebenden Kapitalismus erforderten Qualifikationen ergibt. Seine Überlegungen zielen auf drei Bereiche der menschlichen Qualifikation:

1. Auf den Aspekt der sozialen Verhaltensdispositionen: Gemeinschaftssinn, Ordnung, Reinlichkeit, Pünktlichkeit, Arbeitsamkeit, Aufmerksamkeit, Verständigkeit. Herrschen hier auch noch die "disziplinarischen" Grundtugenden vor, Integration und Gewöhnung an den Arbeitsprozess, so ist schon eine Linie vorgegeben, die bis zu den Mobilitätsforderungen von heute führt, eine gewisse Disponibilität des Lohnarbeiters, aber auch seine Disziplinierung als gesellschaftliche vollzogene Selbstverständlichkeit voraussetzt.
2. Auf das Lernen der auf ihre körperlichen Grundmomente zurückgeführten "Fertigkeiten", auf denen die menschlichen Berufe beruhen.
Im "ABC der Kunst" werden die körperlichen Tätigkeiten auf grundlegende Bewegungen zurückgeführt: Schlagen, Heben, Tragen, Werfen, Stoßen, Ziehen, Drehen, Schwingen, aus denen sich alle anderen Bewegungen zusammensetzen. Wird so von Pestalozzi, mit dieser Analyse der Bewegungsabläufe der körperlichen Arbeit von der

konkreten Arbeit selbst abstrahierend die Arbeit nur als Arbeitsfähigkeit betrachtet - als Beherrschung der grundlegenden Bewegungspartikel, aus denen dann jeglicher Arbeitsablauf sich durch synthetische Zusammensetzung ergibt - so entspricht das den Abstrahierungstendenzen, denen die Arbeit im Produktionsprozeß unterliegt. Veränderung, Wechsel, laufender Anpassungszwang setzt eine Basis voraus, deren Elemente durch wechselnde Kombination diesen Effekt zur Folge haben können. Hierauf müssen die Heranwachsenden vorbereitet werden, nicht auf eine bestimmte Tätigkeit.

3. Auf den methodischen Erwerb von Umweltkenntnissen.
Dies bildet den Kern seiner "Methode der Elementarbildung", wobei er sowohl Inhalte wie den methodischen Zugang zu ihnen untersucht, letzteren als eigentlich konstituierend für seine Methode faßt.

Ausgangspunkt ist die Anschauung, jedoch mehr gesehen als methodische Ordnung und Durchdringung der sinnlichen Eindrücke, die jeweils aus der Umgebung des aufnehmenden Individuums zu erfassen sind. Hieraus werden die methodischen Grundsätze abgeleitet: "Gründung alles Unterrichts auf die Anschauung, planmäßiges Ausgehen vom Nächstliegenden und Einfachen, langsames und lückenloses Fortschreiten zum Schwierigeren und Verwickelteren, Scheidung des Wesentlichen und Unwandelbaren von den zufälligen Beschaffenheiten der Dinge durch örtliches Nahebringen und mit Hilfe möglichst vieler Sinne."²¹¹⁾

Bezeichnet diese Beschreibung mehr den äußeren Gang der methodischen Vermittlung der Gegenstände, so ist bei der

211) WEIMER, HERMANN: Geschichte der Pädagogik.
Berlin 1967. S.125.

geistigen Erfassung jedes Gegenstandes von drei Kategorien bzw. drei wesentlichen "Eigenschaften" auszugehen, auf die als Grundelemente jeder Gegenstand zurückgeführt werden kann: Zahl, Form und Bezeichnung. Dementsprechend müssen drei geistige Kräfte ausgebildet werden: die Fähigkeit, Gegenstände nach der Zahl zu sondern, nach der Form zu unterscheiden und zu klassifizieren und dieses Begreifen durch die Sprache verständlich zu machen. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten schließt den gesamten Lehrstoff der Elementarbildung ein;

Zahl - Rechenlehre, mit der Loslösung vom mechanischen Vor- und Nachrechnen zur Hinwendung zum abstrakten Zahlenverständnis.

Form - Formlehre mit Raumlehre, Zeichen- und Schreiblehre, in der durch Abstraktion auf räumliche Grundfiguren die räumliche Anschauungskraft gestärkt werden soll.

Bezeichnung - Sprachlehre, in der neben der Benennung der wichtigsten Gegenstände gelernt werden soll, wie man sich über die Gegenstände, ihre Merkmale und Beziehungen richtig ausdrückt - Kommunikation.

Soll man Pestalozzis Elementarbildung allgemein charakterisieren so als formal bildende Methode, die auch den "Kindern des Volkes" Handhaben geben will, ihre Umwelt zu erfassen und zu bewältigen.

Allerdings, und hier liegen die vom Rahmen der bürgerlichen Produktionsweise vorgegebenen Schranken, innerhalb einer vorgegebenen Qualität, die nicht zu befragen ist.

Zahl, Form und Sprache als Kommunikationsmittel über Zahl und Form reduzieren die Umwelt auf Quantitäten, die als schon gesellschaftlich vorgegebene dem Einzelnen im Lebens- und Produktionsprozess gegenüberstehen.

Der soziale Inhalt - gefaßt als das Gesamt der Gegenstände und ihre Strukturierung in der gesellschaftlichen Realität - ist für die Elementarbildung an sich

gleichgültig. Dies kommt auch im von Pestalozzi aufgestellten Unterrichtsplans zum Ausdruck: Muttersprache, Unterricht in Rechnen, Raum und Formlehre, Zeichnen, Erd-, Pflanzen- und Steinkunde, Singen, und Leibesübungen. Hier drängt sich geradezu die Frage auf, ob nicht die Methode bzw. ihr aufgezeigter Hintergrund den Lerninhalt bestimmt, in dem sie ihn um die Komponente der gesellschaftlich bewußten Erfahrung reduziert. Aus den gesellschaftlichen Beziehungen herausgelöst werden die Vermittlungsinhalte zu "Gegenständen", die mit Hilfe formaler "Kräfte" vereinnahmt werden. Hier liegt der Ursprung einer vorrangig "formalen" Bildung, "... die das dialektische Verhältnis von Form und Inhalt übersieht, die die Entwicklung der Kräfte als unabhängig von den die Kräfte entwickelnden und zu fördernden Phänomenen der historisch gewordenen und sich verändernden objektiven Aussenwelt betrachtet."²¹²⁾

Pestalozzi richtet sich mit dieser seiner Elementarmethode bewußt an die große Masse der sozialen Unterschicht, um ihr aus ihrer Unwissenheit und geistigen Unterdrückung herauszuhelfen. Und es ist ohne Frage sein außerordentliches Verdienst, zur langfristigen Emanzipation der unteren Klasse mit einem Grundstein gelegt zu haben, ganz abgesehen von der Sympathie, die man für das Wirken dieses Mannes empfinden kann.

Nichtsdestoweniger ist festzustellen, daß derselbe Grundstein dazu diente, die Qualifikation herauszuarbeiten, mit der die Integration der unteren Klasse in den Formations- und Produktionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft abgestützt und beschleunigt wurde.

212) ALT, ROBERT u. Werner LEMM (hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung... a.a.O. S.110. Ich möchte den hier benutzten etwas mißverständlichen Begriff der "objektiven Außenwelt" als "gesellschaftliche Verhältnisse" deuten.

Formalbildung als Abstraktion von qualitativ bestimmten Inhalten; körperliche Übungen verstanden als analytische Elemente des Arbeitsprozesses als reine Tätigkeit; Heranführung an den kapitalistisch bestimmten Produktionsprozeß und Integration in die bürgerliche Gesellschaft durch Herausbildung von Kommunikationsfähigkeit und entsprechenden integrativen Verhaltensdispositionen.

Dies ist die Quintessenz der Elementarbildung und ihrer Methode. Entsprechend wurde sie als Konzeption begeistert aufgenommen²¹³⁾ und institutionell in das Volksschulwesen umgesetzt. Sie bestimmte damit die Qualifizierung der unteren Volksschichten, der ländlichen Bevölkerung und der Arbeiterklasse.

Nichtsdestoweniger mußte sie in ihrer historischen Durchsetzung einige schwere Rückschläge erleiden, wurde in Bezug auf ihren Inhalt, den Stoff und die Strenge der von Pestalozzi vorgegebenen Methode geändert. Sie blieb jedoch im Prinzip bestimmend für das deutsche Volksschulwesen bis weit in das 20. Jahrhundert hinein.

213) So ist der Einfluß Pestalozzis auf den Abschnitt "Elementarunterricht" in W.v.Humboldts Königsberger Schulplan von 1809 nicht zu übersehen.

4.2 Die institutionelle Formierung des Schulwesens in der Trennung von Elitequalifizierung und Massenqualifizierung

Die von Humboldt und seinen Mitarbeitern ins Auge gefaßten Reformanstrengungen zur organisatorischen und inhaltlichen Umbildung, Vereinheitlichung und Verallgemeinerung des Schulwesens, die meiner Ansicht nach theoretisch und praktisch betrachtet einebenso langfristiges Programm bedeuteten, wie die ihr zugrunde liegende Entwicklung der Qualifikationsbewegungen, konnten so auch nur langsam und schrittweise durchgesetzt werden, sei es aufgrund allgemeinen politischen Widerstandes von seiten der restaurativen Kräfte nach den Karlsbader Beschlüssen 1819, sei es aufgrund finanzieller Schwierigkeiten oder auch konkreter Durchsetzungsschwierigkeiten an der Basis.

4.2.1 Die Entwicklung des "Höheren Bildungswesens"

Humboldt selbst richtete sein Augenmerk in erster Linie auf die "Höhere Bildung". Die 1810 gegründete Berliner Universität wurde beispielhaft für den neuen Typ mit sich immer selbständiger abgrenzenden Einzelwissenschaften.

Das humanistische Gymnasium wurde neu geordnet. Durch eine staatliche Prüfungsordnung für wissenschaftliche Lehrer, d.h. Universitätsausbildung mit besonderer Lehramtsprüfung, entstand der staatliche höhere Lehrerstand, der damit endgültig vom Pfarramt abgetrennt wurde.

1812 wurde die Reifeprüfung eingeführt als Voraussetzung für den Zugang zur Universität. Dies war insofern ein bedeutender Schritt in der Ausbildung des allgemeinen Qualifikationswesens, als damit ein staatlich geregeltes Berechtigungswesen auf alleiniger Grundlage der Qualifikation als formales Zugangskriterium in Gang gesetzt wurde, Betonung der individuellen formalen Gleichheit statt

der von der staatlichen Administration gesetzten sozialen Schranken.

Doch stellten sich diese auf andere Weise wieder her. So war es seit der Einrichtung des Oberschulkollegiums erklärte Politik, die Zahl der Lateinschulen zu reduzieren und zu zentralisieren.

1774 gab es noch über 400 Schulen dieses Typs, 1816 bei vergrößertem Staatsgebiet 155, 1831 nur noch 113.²¹⁴⁾

Wenn aus diesen Zahlen auch nicht unbedingt auf die Verminderung der Schüler geschlossen werden darf, so wird doch eine Tendenz deutlich: die Verminderung der Zahl der Gymnasien gegenüber den alten gelehrten Schulen kann als "... wesentliche Voraussetzung für die Abkapselung dieser Schule von den breiten Volksschichten in der Zeit der Restauration."²¹⁵⁾ interpretiert werden.

Dies stellt nicht in Frage, daß auch das höhere Schulwesen prinzipiell als Teil der allgemeinen Qualifikationsinstitution angesehen werden muß. Denn mit den Humboldt'schen Reformmaßnahmen waren die partikulären Ständeschranken beseitigt. Dafür wurde jedoch das neue Gymnasium von seiner sozialen Basis her und in seiner Gerichtetheit auf gesellschaftliche Herrschaftspositionen "... eine die Schichtung der Gesellschaft bewahrende und stabilisierende Institution... eine Klassenschule."²¹⁶⁾

Sah Humboldt in seinen Reformschriften das Bildungssystem prinzipiell in der Form von aufeinander aufbauenden Stadien, so relativierte sich das in dem Moment, wo er konkreter auf die Schulgliederung eingeht. Die Wirklichkeit der Klassenunterschiede setzte sich gegen seine Gleichheitsvorstellungen durch. So heißt es in seinem Bericht

214) Zahlen bei: HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung... a.a.O. S.215.

215) JEISMANN, KARL-ERNST: Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. in: GWU 21/1970. S.458.

216) ebenda S.468.

an den König vom Dezember 1809:

"Da aber nicht alle Schüler einer Stadt gleich sein können noch gleich sein sollen, so wird es Elementar-Schulen geben, die, weil reichere Leute in derselben ein höheres Schulgeld für ihre Kinder bezahlen, dem Unterricht mehr Ausdehnung und Vollständigkeit geben können." (217)

Diese Stelle gibt einen Hinweis darauf, daß auch das Elementarschulwesen keineswegs sozial neutral war, sondern schon hier eine klassenmäßig unterschiedliche Erziehung ansetzte. Dies galt übrigens bis zur Weimarer Republik, wo gymnasiale Vorschulen gesetzlich aufgehoben wurden.

Rekrutierte sich aus dem Gymnasium sowohl der wissenschaftliche Nachwuchs, ein großer Teil der höheren staatlichen Verwaltung wie auch Teile des wirtschaftlich tätigen Bürgertums,²¹⁸⁾ so sollte es inhaltlich mehr hin zu den realistischen Fächern verlagert werden, was die Reformer als Utraquismus d.h. auf zweiseitige - humanistische und realistische - Ausbildung ausgerichtet verteidigten.

Vergleichen wir jedoch die Studentafeln von 1816 und 1837,²¹⁹⁾ so drückt sich dort diese Bewegung jedenfalls nicht aus, teilweise wurde sogar das Gewicht auf die philologischen Fächer verstärkt.

217) HUMBOLDT v., WILHELM: Bericht der Sektion des Kultus- und Unterrichts an den König. Dezember 1809. Abgedruckt in: Schweim, Lothar: Schulreform in Preußen ... a.a.O. S.36-58. Hier S.43.

218) Vergl. dazu das interessante Kapitel bei: ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens...a.a.O. "Bewußter Betrieb" - ebenda S.186-194

219) Studentafel v. 1816 aus: Unterrichtsverfassung der Gymnasien und Stadtschulen v.12.Jan. 1816. abgedruckt in: Schweim, Lothar (Hrsg.): Schulreform in Preußen...a.a.O. S.96f.

Studentafel v. 1837 aus: Instruction für Gymnasien. Rescript v. 24.10.1837. Abgedruckt in: Fürstenthal, Johann August L.: Sammlung aller... a.a.O.

Das Gymnasium konnte in dieser Form die im Prozeß der beginnenden industriellen Entwicklung vom Bürgertum allgemein benötigten höheren Qualifikationen nicht befriedigen. Als parallel geordneter Zweig der höheren Schulbildung entwickelte sich die Realschule, wenn sie auch noch lange vom Berechtigungswesen - d.h. insbesondere als Vorschule des Universitätsstudiums - ausgeschlossen blieb. Für den früheren Zeitraum hat das jedoch wenig Bedeutung, da die bürgerliche Klasse weniger an Berechtigungen als an einer gründlichen technischen und organisatorische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelnden Ausbildung interessiert war. ²²⁰⁾

Anfangs noch fachschulartige Einrichtung, wandelte sich die Realschule zum Qualifikationsinstrument für das den Produktionsprozeß technisch initiierende und überwachende Bürgertum. Sie bezog sich damit nicht mehr auf nur bestimmte Produktionsprozesse, sondern auf ihre Gesamtheit, wurde zur allgemeinbildenden Schule. Den Hintergrund beschreibt deutlich das folgende Zitat:

"Je mehr sich die Gewerbe von der bloßen herkömmlichen Übung fortreißen, und verständig, d.h. mit der Anwendung der Naturgesetze betrieben werden", (Mohl) desto dringlicher wird auch die Durchbildung der Fähigkeit, vom unmittelbar handhaften Tun Abstand zu gewinnen." ²²¹⁾

Bd.1 A-H. S.41. Aus dem bloßen Vergleich der beiden Studentafeln lassen sich keine Schlüsse ziehen, zumindest was Veränderungen angeht.

220) Vergl. dazu: WALDEYER, HANS: Zur Entstehung der Realschulen in Preußen im 18. Jahrhundert bis zu den 30-ger Jahren des 19. Jahrhunderts. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer(Hrsg.): Schule und Staat ... a.a.O. S.146-170.

221) ROESSLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens... a.a.O. Kap.: Bewußter Betrieb. Anm.1. S.400.

Die Realschule sollte keine Vorbereitungsanstalt für unmittelbare Berufszwecke sein, sondern allgemeinbildende Schule mit dem Schwerpunkt auf den mathematisch - naturwissenschaftlichen Fächern unter Einschluß der sog. "gesinnungsbildenden Fächern", die wie beim humanistischen Gymnasium den allgemeinen Rahmen bildeten.

Bei der weiteren inhaltlichen Ausgestaltung spielte das Berechtigungswesen eine große Rolle. So wurde von der preußischen Militärinstruktion von 1832 der Eintritt in den einjährigen Militärdienst und in die mittlere Beamtenlaufbahn von der Kenntnis des lateinischen abhängig gemacht. Obwohl von der Begründung und gesellschaftlichen Ausrichtung dieses Schultyps nicht gerechtfertigt, wurde Latein in den Fächerkanon aufgenommen, um die Anziehungskraft dieser Schulen zu vergrößern.²²²⁾ Dies führte teilweise entgegen der primären Intention dazu, daß die Realschule eine Schule des mittleren Beamtentums wurde. Der Kampf um die Anerkennung und Gleichstellung der später in verschiedenen Formen existierenden Realschule mit dem das Berechtigungsmonopol zum Universitätszugang okkupierenden humanistischen Gymnasium zog sich über das ganze 19. Jahrhundert hin, bis schließlich die grundsätzliche Gleichwertigkeit der durch Gymnasium (alte Sprachen), Realgymnasium (neue Sprachen) und Oberrealschule (naturwissenschaftlicher Typ) vermittelten Allgemeinbildung anerkannt wurde.

Damit war nicht nur ein längst fällige Konsequenz auf die Entwicklung im Bezug auf die allgemeine Ausweitung der technischen und naturwissenschaftlichen

222) Die Schulen standen meist unter privater Trägerschaft. Je größer nun die Anziehungskraft etwa durch Vermittlung von Berechtigungen war, wirkte sich dies natürlich auf den Gewinn des Schulträgers bzw. auf die durchschnittlichen Schulkosten aus.

Qualifikationsanforderung bezogen. Dies entsprach auch der Entwicklung im Hochschulsektor mit ihrer fachwissenschaftlichen Ausprägung, der Entstehung neuer Fakultäten und - da dies im Bezug auf den technischen Sektor an alten Strukturen scheiterte - von eigenständigen technischen Hochschulen.

Bei der Entstehung neuer Schulformen tritt durchgängig ein Widerspruch auf, den wir schon systematisch entwickelt haben: die institutionelle Öffnung unter dem Zwang erweiterter Rekrutierung ist mit ihrer Begrenzung und dem Versuch des sozialen Abschließens nach unten verbunden. "Durch neue Schulformen wurde zwar das soziale Aufstiegsfeld über die Bildungsinstitutionen beweglicher und differenzierter, zeigte aber die durchgängige Erscheinung der Umkehr von progressiven zu retardierenden, konservierenden sozialen Auswirkungen."²²³⁾

Die Differenzierung stellt sich als eine Barriere nach unten, als Selektionssperre, heraus, durch die die Unterschicht in ihrem sozialen Aufstiegsdrang gebremst werden soll. Die Trennung von Massen- und Elitequalifizierung wird auf diese Weise in jeweils neuen Formen reproduziert.

223) JEISMANN, KARL-ERNST: Gymnasium, Staat und Gesellschaft...a.a.O. S.469.

4.2.2 Der Aufbau der Volksschule als institutionelle Fassung der Massenqualifizierung

Die Volksschule als Träger der allgemeinen Qualifizierung der als Lohnarbeiter abhängigen Arbeitskraft hatte den eigentlichen Widerspruch zwischen der Tendenz der relativen Dequalifizierung und der Notwendigkeit der allgemeinen Steigerung der Qualifikation zur Aufrechterhaltung des Gesamtreproduktionsprozesses zu ertragen. Die Qualifikationstendenz, die sich in dieser die Mehrheit der lohnabhängigen Bevölkerung ausbildenden Schule zeigt, besteht langfristig darin, diesen Widerspruch spiralförmig - als Anpassung an jeweils neue Produktionsbedingungen - auf jeweils höherer Ebene zu reproduzieren, was relativ gemessen an den Möglichkeiten die Dequalifizierung fortsetzt. Dies wurde in systematischem Zusammenhang schon genauer ausgeführt.

Dabei geht diese langfristig zu beobachtende Entwicklungstendenz jedoch nicht linear vor sich, sondern spielt sich in historischen Kämpfen, Fortschritten, Rückschritten ab. Besonders auch, als sich hier noch mehr als im Bereich der "Höheren Bildung" traditionelle Einflüsse stärker auswirken konnten, teilweise als Interessenkoalitionen gesellschaftlich herrschender sozialer Gruppen, teilweise auf Grund politischer Konstellationen.

Die Reformvorhaben des Volksschulwesens unter der Ära Humboldt wurden von seinen Mitarbeitern Nicolovius, Süvern und Natorp getragen. Damit war die inhaltliche Ausrichtung schon vorgegeben: Nicolovius war ein Freund und Verehrer Pestlozzis; Süvern ein Schüler Fichtes; Natorp hatte schon vor seiner Tätigkeit in der königlichen Regierung der Kurmark und der Sektion des Kultus und Unterrichts als eifriger Verfechter Pestalozzis gewirkt, in der literarischen Auseinandersetzung als auch

in Versuchen organisatorischer Umsetzung. Für die Durchführung der Volksschulreform trägt Ludwig Natorp wohl die entscheidende Verantwortung.²²⁴⁾

Sein Ziel bestand in erster Linie darin, Pestalozzis Methode der Elementarbildung zur Grundlage der preussischen Volksschule zu machen. Das mußte einmal eine völlige Revision der Lehrinhalte bedeuten, zum anderen ihre Methodisierung im Sinne des Vorbilds Pestalozzis. Die bürgerlichen Reformer waren sich der Schwierigkeiten, die ihnen angesichts des elenden inneren und äußeren Zustands des Elementarschulwesens entgegenstanden, im klaren.

Als ein Hebel, diese Situation von Grund auf zu verändern, wurde die Lehrerbildung gesehen. "Normallehrkurse" wurden eingerichtet, die alle Lehrer besuchen mußten, die der Nachhilfe bedurften. Lehrerfortbildungskurse, unterstützt durch Schulmeister-Konferenzgesellschaften, Lesezirkel und seminaristische Wanderkurse schlossen sich daran an. Vor allem aber ging es darum, langfristig ein Netz von Schullehrer - Seminaren aufzubauen,²²⁵⁾ in denen es - nach Natorp - nicht darum gehen sollte, Schulmeister zum praktischen Schulehalten abzurichten, sondern sie zum Lehramt auszubilden und damit die Grundlage zu einem Berufsstand der Lehrer zu legen.²²⁶⁾

224) Vergl. auch im folgenden: THIELE, GUNNAR: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819, mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig 1912.

225) Zum zeitlichen Verlauf des Ausbaus der Lehrerbildungsanstalten: Es wurden in Preußen gegründet:

vor 1800	-	6 Anstalten
1801 - 1810	-	4 "
1811 - 1820	-	9 "
1821 - 1830	-	17 "

Tabelle zusammengestellt aus: JAHRBÜCHER für wissenschaftliche Kritik. 1833. Teil II Nr.10. Anzeigebblatt Nr. III. daselbst: Tabellarische Übersicht der im königlich Preussischen Staate befindlichen Schullehrer - Seminarien.

Das zweite Hauptanliegen war, den Vermittlungsinhalt der Volksschule neu zu konzipieren, einen festen Stundenplan zu schaffen, in dem Lehrfächer, Stundentafeln und ein inhaltlich differenzierter Lehrkursus die Grundlage für eine breit angelegte Volkserziehung abgeben sollte.

Um von der geplanten Veränderung eine Vorstellung zu vermitteln, liegt es nahe, die unter der Leitung Woellners vom Oberschulkollegium erlassene "Anweisung für die Schullehrer in den Land- und niederen Stadtschulen" vom 16.12.1794, die in etwa der Realität nahekam, mit den Plänen Süverns und Natorps zu vergleichen.

Die Anweisung "bestimmt als Lehrgegenstände: Lesen, Katechismus, Bibel, Gesangbuchlieder; außerdem verlangt sie "einige Fertigkeit, leserlich und orthographisch zu schreiben" und "einige Übung in den gemeinsten zum Hauswesen benötigten Rechnungen." (§1) "Die hier genannten Punkte", so heißt es im §2, müssen "als Hauptsache getrieben werden". "Am wenigsten wird den Schullehrern gestattet, mit Zurücksetzung oder nur nachlässiger Betreibung dieser Hauptstücke, Gegenstände der Naturgeschichte, Geographie etc. mit den Kindern vorzunehmen." (§2) "227".

Süvern sieht im §11 seines Unterrichtsgesetzentwurfs von 1819 vor:

- (1) Religionslehre
- (2) Deutsche Sprache
- (3) Form- und Maßverhältnislehre und die allgemeinen Anfangsgründe des Zeichnens
- (4) Zahlenlehre und praktisches Rechnen
- (5) Naturkunde, Erdbeschreibung und Geschichte
- (6) Gesang
- (7) Schönschreiben
- (8) Leibesübungen
- (9) Einfache Handarbeiten bzw. Einführung in landwirtschaftliche Geschäfte (228)

226) Vergl. THIELE, GUNNAR: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens... a.a.O. S.86 f.

227) ebenda S.38.

Dabei soll "Der Kreis des Unterrichts, den die allgemeine Elementarschule beschreibt, ... den Grundriß des Unterrichtssystems vorzeichnen, welches die Schule durch alle Stufen hinauf ausführt."²²⁹⁾

Noch deutlicher kommt der Unterschied bei der zugedachten Stundenverteilung zum Ausdruck, der aus Natorps "Grundriß zur Organisation der Elementarschulen" zu ersehen ist. Bei einer wöchentlichen Unterrichtszeit von 30 Stunden kommen auf Unterricht

	Stunden	bei Süvern
in der Sprache	12	(2), (7)
in der Mathematik	6	(3), (4)
in der Religion	3	(1)
in der Musik	3	(6)
in gemeinnützigen Kenntnissen	6	(5), (9)
zusätzlich Sonntags Leibesübungen		(8) (230)

Diese Vorstellungen eines gefächerten Unterrichts mit differenziertem Lehrgang liegen nicht allzuweit von der Realität unserer heutigen Volksschule entfernt, wenn aus diesen formalen Angaben ein direkter Vergleich auch nicht möglich ist. Auf der Grundlage der Beseitigung der Standesschranken, der freien und gleichen Staatsbürgerschaft, sollte sich die Volksschule im Sinne der nationalen Jugendbildung aufbauen, nicht als Bauern- und Armenschule, sondern als einheitliche Grundschule des gesamten Volkes. Endgültige Trennung von der Kirche und Simultanunterricht waren die zugehörigen konsequenten Forderungen.

228) Entwurf eines allgemeinen Gesetzes über die Verfassung des Schulwesens im preußischen Staate. § 11 Unterrichtsgegenstände der allgemeinen Elementarschule. Abgedruckt in: Schweim, Lothar (Hrsg.): Schulreform in Preußen... a.a.O. S. 133 f.

229) ebenda S. 133.

Die eintretende politische Restauration machte diese Bestrebungen zunichte. Auf dem Hintergrund der Karlsbader Beschlüsse erfolgte der einhellige Widerspruch der Bischöfe und Oberpräsidenten der preußischen Provinzen zu diesen Plänen. Süvern trat zurück, der kirchliche Einfluß wurde noch erweitert, insbesondere in Form der Aufsichtsbefugnisse über die Lehrer.

"Negativ wenden sich die Konservativen gegen alles Zuviel in der Bildung, sei es rationalistisch-realistischer, sei es idealistisch-formaler Art, gegen alles was über die Vermittlung elementarer Kenntnisse hinausgeht... die Aufgabe der Schulpolitik ist Reduktion und Restriktion der Schule; nicht die Bildung, sondern die Grenzen der Bildung stehen im Mittelpunkt."²³¹⁾

Hier wird deutlich die Richtung der Bildungspolitik der Restaurationszeit charakterisiert. Mit Hilfe der Beschränkung der Massenbildung sollte der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß gebremst werden. Als probates Mittel wurde wie immer der Religionsunterricht angesehen. Nipperdey sieht diesen Versuch der "... konservativen Immunisierung der Jugend gegen die Modernität"²³²⁾ als unter den gegebenen Bedingungen von vorneherein zum Scheitern verurteilt:

- Wegen des Antizentralismus der konservativen Politiker, die nicht mit verbindlichen Erlassen sondern mit Einzelverfügungen vorgingen und damit ihren Einfluß nicht bis auf die Basis geltend machen konnten.

230) NATORP, LUDWIG: Grundriß zur Organisation der Elementarschulen vom 5.12.1812. Abgedruckt in: Thiele, Gunnar: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens... a.a.O. Anhang S.147 f.

231) NIPPERDEY, THOMAS: Volksschule und die Revolution im Vormärz. in: Festschrift für Theodor Schieder. München 1968. S.124.

232) ebenda S.125.

- Wegen der politischen Uneinheitlichkeit des monarchisch-bürokratischen Herrschaftssystems, das es möglich machte, manche reaktionäre Maßnahme zu unterlaufen.
- Wegen des innerprotestantischen Dualismus, der auch liberale Strömungen akzeptieren konnte.
- Wegen der Eigentendenzen der institutionalisierten Pädagogik.
- Wegen der Selbstverwaltung der Städte, die als Schulträger Eigenrechte besaßen.²³³⁾

Obwohl der eigentliche Grund dafür, daß die Restauration ihre Ziele nicht - und zumal nicht über das Schulwesen - erreichen konnte, m.E. darin liegt, daß sie "Restauration" war, d.h. der Versuch, eine Entwicklung aufzuhalten, die sich schon vollzogen hatte, wenn man es einmal paradoxerweise so ausdrücken will, geben diese Punkte bemerkenswerte Hinweise zur Schulsituation im Vormärz.

Einerseits Repression, Kontrolle, Reduktion, in der Form oft halbherzig durchgeführt, andererseits eine stetige Weiterentwicklung, die allerdings erst einmal das aufbaut, was als die Grundvoraussetzung eines funktionierenden Schulsystems bezeichnet werden kann: einen ausreichend ausgebildeten und versorgten Lehrerstand; ein ausgebautes Schulnetz mit der entsprechenden Verwaltungsorganisation. In anderen Worten: den realen Vollzug der institutionellen Abtrennung des allgemeinen Qualifikationswesens, ohne die weder der allgemeine Bezug auf den Produktionssektor noch die inhaltliche Zuordnung möglich ist.

So können wir feststellen, daß bei Weiterführung der disziplinierenden Komponente der Sozialqualifizierung

233) Vergl. ebenda S.126 ff.

als zentraler Vermittlungsinhalt sich die organisatorische Seite der Schule - quasi unter "technokratischen" Aspekten - relativ ungehindert ausbilden konnte. Diese Ambivalenz von organisatorischem Ausbau bei gleichzeitiger inhaltlicher Restriktion wurde durch die sich immer stärker ausbildende Verwaltung noch vergrößert, da mit Ausbildung der Organisation bei Zurückdrängung der inhaltlichen Probleme der Qualifizierung die Elemente in der Vordergrund treten mußten, die durch Verwaltungshandeln unter den Kriterien von Einheitlichkeit und Rationalität zu fassen waren: finanzielle und Organisationsfragen, Prüfungen, Zeugnisse, Schülerverteilung, schließlich auch Reglementierung der Unterrichtsorganisation und des Verhaltens der Lehrer und Schüler. In der Schulaufsicht trat der Jurist vor den "Schulmann"²³⁴⁾. "Die Schulverwaltung, das Kultusministerium mit dem ihm nachgeordneten Mittelbehörden, den Provinzial-Schulkollegien, wurde zu einem klassischen Ressort lenkender und regelnder, ohne ein allgemeines Unterrichtsgesetz von Fall zu Fall durch Verordnung Maßstäbe setzender Beamtentätigkeit."²³⁵⁾ Dabei machte sich die Eigen-
dynamik des Organisationsapparates insofern bemerkbar, als einmal eingeführte Formen nur schwer wieder abzuschaffen waren. Die Schule wurde so als Instrument geformt, ohne aber damit parallel inhaltliche auf die Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse ausgerichtete Probleme mit aufzunehmen.

234) Vergl. HEINEMANN, MANFRED: Nebenwirkungen der Bildungsplanung auf die Bildungspolitik. in: BuE 23/1970. S.41-61.

235) JEISMANN, KARL-ERNST: Gymnasium, Staat und Gesellschaft... a.a.O. S.460 f.

Das gilt beispielhaft für das Verhältnis der Schule zur großen Industrie im Allgemeinen und zur Fabrikarbeit im besonderen, unter deren Verkrüppelung ein grosser Teil der Kinder zu leiden hatte. Die Kinderarbeit hätte für die Schule, abgesehen von der Unmenschlichkeit, die in ihr als Ausbeutungsform billiger Arbeitskraft steckt, ein tiefgehendes Problem bedeuten müssen, da immerhin eine bedeutende Minderheit ihrer Schüler in den Produktionsprozeß einbezogen war. Die Schulorganisation störte sich jedoch in erster Linie daran, daß ein großer Teil der Kinder der vorgeschriebenen Unterrichtspflicht nicht genügte. So ging man individuell mit Strafen gegen Eltern vor, die ja das Objekt der gleichen Ausbeutung waren. Andererseits wurden Ausnahmegenehmigungen an die Fabrikanten ausgegeben, weil das Verbot der Kinderarbeit als schwerer Nachteil in der Konkurrenz gegenüber dem Ausland angesehen wurde. Bis sich schließlich das Militär beschwerte, weil durch die körperliche Verkrüppelung der Kinder der Nachwuchs an Rekruten nicht sichergestellt sei. Unter großem Protest der Industrie wurde 1839 ein Regulativ erlassen, demzufolge Kinder nur nach 3-jährigem Schulbesuch und nicht vor dem neunten Lebensjahr in Fabriken beschäftigt werden durften.²³⁶⁾ Die Schule reagierte als Verwaltungsorganisation, ohne auch nur im geringsten auf die humanen und qualifikatorischen Aspekte, d.h. pädagogisch auf die Situation der Kinder einzugehen. Unter dem Gesichtspunkt der Qualifizierung bedeutet diese Organisationsentwicklung, "... daß die Volksschule als die einzige Organisation einer formalen Bildungsvorsorge für die große Mehrheit der Bevölkerung in der

236) Vergl. dazu: LUNDGREEN, PETER: Schulbildung und Frühindustrialisierung... a.a.O. S.567.

entstehenden Industriegesellschaft Mittel einer konservativen Gesellschaftspolitik bleibt und sich insofern unter dem Deckmantel neuhumanistischer Distanz von Politik und Wirtschaft in ihr der Klassencharakter der Gesellschaft manifestiert."²³⁷⁾

Die Frage ist, inwiefern sich diese Dequalifizierungstendenz auch gegen das Interesse des Bürgertums als Träger des industriellen Fortschritts richtete. Der einzelne Produktionsmittelbesitzer hatte in Bezug auf den individuellen Lohnarbeiter - in unserem Fall die Kinder - in erster Linie das Interesse, Mehrwert zu erpressen. Doch Klagen wurden auch hier laut, etwa über den Umstand, daß die Kinder, früh an eine bestimmte Tätigkeit gewöhnt, nicht in der Lage seien, sich bei Umstellungen im Produktionsablauf den Veränderungen anzupassen.²³⁸⁾ Auch gab es Männer, wie Harkort, die zweifelsohne den Zusammenhang zwischen Produktivitätsfortschritt und notwendiger Qualifizierung erkannten.²³⁹⁾

Eine Lösung konnte jedoch nicht beim Einzelkapital liegen sondern beim Staat, der durch allgemeine Gesetze gleiche Ausgangsbedingungen für die Konkurrenz zu schaffen hatte.

Damit war für die Schulpolitik jedoch die notwendige Forderung gegeben, die Volksschule jeweils an den Stand des industriellen Fortschritts anzupassen, um damit selbst zu dieser Entwicklung beizutragen.

Lundgreen richtet diese Frage an das preußische Schulsystem: "Hat die Industrie in Berlin, Preußen und

237) ebenda S.571.

238) Vergl. das Schreiben des Staatskanzlers v. Hardenberg an die Oberpräsidenten vom 5.9.1817. Berichtet in: HARTMANN, KLAUS L.: Schule und "Fabrikgeschäft". Zum historischen Zusammenhang von Kinderarbeit, Kinderschutzgesetz und Elementarbildung. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer(Hrsg.): Schule und Staat... a.a.O. S.171-253. Hier: S.195.

Deutschland trotz oder wegen des Schulwesens in diesem Raum im 19. Jahrhundert ihren beachtlichen Aufstieg genommen."²⁴⁰⁾

Dies ist letztlich die Frage, die die bürgerliche Bildungsökonomie sich als Hauptproblem stellt, nämlich den Anteil des "Humankapitals" am wirtschaftlichen Wachstum zu bestimmen und dies an Indikatoren festzumachen.

Lundgreens Frage stellt sich als rethorisch heraus, da er weder in seinem Aufsatz noch in seinem später erschienenen Buch²⁴¹⁾ eindeutig darauf eingeht. Sie ist auch m.E. so nicht zu lösen, da sie im Zusammenhang der Entwicklung der industriellen Produktionsweise grundsätzlich von einem institutionell umsetzbaren Aspekt einer Höherqualifizierung ausgeht, statt zu fragen, welche qualifizierenden, bzw. dequalifizierenden Momente in der Struktur des Produktionsprozesses selbst liegen, angesichts deren die traditionelle Schule nur im "Abseits von "Industrialisierung" und "Fortschritt"²⁴²⁾ liegen mußte. Die Frage stellt sich also anders: Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Inhalt der schulischen Qualifizierung und der in den industriellen Produktionsprozessen entwickelten und geforderten?

Wenn man als Berührungspunkt die Tendenz der Dequalifizierung betrachtet - in der Volksschule des Vormärz die Reduktion auf Grundfertigkeiten und klassenmäßige Einordnung in das politische Herrschaftsgefüge, in der Fabrik die Reduktion auf bloße mechanische Tätigkeit selbst

239) Vergl. dazu: JEISMANN, KARL-ERNST: Volksbildung und Industrialisierung als Faktoren des sozialen Wandels im Vormärz. in: ZfPäd. 1972. S.315-337.

240) LUNDGREEN, PETER: Schulbildung und Frühindustrialisierung... a.a.O. S.563.

241) derselbe: Bildung und Wirtschaftswachstum im Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts. Berlin 1973.

und Einordnung in die Arbeitshierarchie - so stand die Volksschule in Bezug auf eine qualitativ weitertreibende Rolle wirklich im Abseits, wie Christa Berg meint: "Weil der niedrige Bildungsstand und die Unmündigkeit der Volksschulabgänger den wirtschaftlich-ökonomischen wie politischen Zuständen ganz passend war, weil die veränderten Produktionsweisen einer verbesserten Qualifikation ihrer Arbeitskräfte noch gar nicht bedurften, vollzog sich die Industrieentwicklung trotz und zugleich wegen des unterentwickelten Status der Volksschule, und das heißt auch: über sie hinweg."²⁴²⁾

Die politische Führung der Schulverwaltung begünstigte dieses Abseits, indem sie die inhaltlichen Fragen unterdrückte und sich auf den organisatorischen Aufbau konzentrierte. An der Basis der Schule waren diese Widersprüche allerdings nicht zu übersehen und wurden trotz aller Versuche der politischen Beschränkung zu einem integrierenden Faktor der entstehenden Lehrerbewegung.

Denn der Prozeß zur Professionalisierung und zur Entwicklung des Standesbewußtseins der Lehrer ließ sich nicht mehr aufhalten, insbesondere als die Kommunikation untereinander durch Seminare, Schriften aber auch durch den von allen empfundenen Druck der kirchlichen Bevormundung anwuchs.

Diesterweg, Vorkämpfer dieser bürgerlich freiheitlichen Lehrerbewegung, spielte mit der Herausgabe der "Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" (seit 1827) eine außerordentlich wichtige Rolle in dieser Bewegung

242) BERG, CHRISTA: Volksschule im Abseits von "Industrialisierung" und "Fortschritt". in: Päd. Rundsch. 28/1974. S.385-406.

243) ebenda S.386.

ebenso mit dem 1835 erschienenen "Wegweiser zur Bildung für Lehrer", worin auch die Probleme des Verhältnisses der Schule zur Industrialisierung reflektiert wurden. Seine schulpolitischen Forderungen - Befreiung der Schule von kirchlicher Bevormundung, Einführung der Simultanschule, Volksschule als Grundschule für alle und Basis des gesamten Schulwesens, hochschulmäßige Ausbildung aller Lehrer - fanden großen Anhang in der Volksschullehrerschaft, die damit zu einem der wichtigsten Träger der bürgerlich demokratischen Bewegung wurde.

4.3 Die politische Niederlage des Bürgertums 1848/49 und deren Auswirkung auf die Volksschule

4.3.1 Die schul-politische Konstellation um 1848

Hatte der Feudalismus nach 1815 den Großteil der politischen Machtposition in Preußen und in den anderen deutschen Staaten behalten, so aufgrund der Schwäche des Bürgertums, das nur partielle Zugeständnisse erringen konnte. Politische Zugeständnisse in Form von Verfassungen besonders im süddeutschen Raum, aber auch und in erster Linie wirtschaftlich rechtliche Zugeständnisse, die die Hindernisse, die sich der Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise und der Entfaltung eines freien Marktes entgegenstellten, beseitigten.

Begünstigt wurde das auch dadurch, daß durch die Erweiterung der Administration, durch Ausweitung der staatlichen Aufgaben in diese bürgerlich liberalen Kräfte eindringen konnten.

Der politische Ausdruck dieser bürgerlichen Bewegung in ihren Forderungen nach Verfassung, nationaler Einigung,

institutionell gesicherter politischer Beteiligung konnte jedoch unterdrückt werden. Demagogenverfolgung, Verbot der Turnbewegung, die Göttinger Sieben und schließlich die Niederschlagung der Revolution von 1848 geben Zeugnis davon.

Versucht man, diese Situation auf die Schule zu reflektieren, so bedeutete dies bei weiterem Ausbau der Schulorganisation die Weiterführung der politischen Disziplinierung und eine die Rationalität in Bezug auf ein aus der Sicht des Bürgertums einseitige Herrschaftsinteressen verfolgendes Herrschaftssystem. Die bürgerliche Bewegung sah die Unterwerfung unter die Erfordernisse der Akkumulation als allgemeine gesellschaftliche Aufgabe, aber nicht unter die partikularen Herrschaftsinteressen der feudalistischen Administration, die dieser Entwicklung im Wege standen.

So widersprach der Einfluß der Kirche als ideologisches Disziplinierungsinstrument zur politischen Unterordnung unter das Herrscherhaus dieser Rationalität, was in den bürgerlichen Forderungen der Trennung von Staat und Kirche zum Ausdruck kommt.

Spezifische Schärfe bekam dieses Problem noch dadurch, daß bis auf die Spitzen der Schulverwaltung die Schulaufsicht weiter in den Händen des Klerus lag, was besonders in der Ortsschulaufsicht über den nun seminaristisch gebildeten Berufslehrer eine Schranke für die Möglichkeiten pädagogischer Entfaltung und zugleich eine politische Kontrollinstanz bildete, die in ihrer disziplinierenden Wirkung nicht zu unterschätzen ist.

An diesem Disziplinierungsinstrumentarium ließe sich jedoch auch eine Interessengleichheit zwischen Bürgertum und staatlicher Administration festmachen. Dies jedoch nur teilweise, insofern es nämlich um die "rationale" d.h. nicht "ideologisch politische" Disziplinierung als Teil der allgemeinen Qualifizierung für den

Produktionsprozeß ging. Dazu gehörte aber notwendigerweise auch die Verstandesbildung und die Heranführung an das rationale Verständnis der Umwelt, welche durch den ideologischen Einfluß der kirchlichen Orthodoxie teilweise schwer behindert wurde.

So waren die Forderungen zur institutionellen Unabhängigkeit vom kirchlichen Einfluß nach allgemeiner Elementarbildung und Simultanunterricht gegen die "ideologische Irrationalität" gerichtete politische Teilforderungen der Revolution von 1848.

Als diese fehlgeschlug, und als politische Aufstand des Bürgertums gegen den Feudalismus niedergeschlagen wurde, so mußte das auch auf die Volksschule zurückwirken.

Aus einer politisch selbstbewußten Haltung heraus hatte der Lehrerstand 1848 die Forderungen der bürgerlichen Revolution im Bezug auf die Reformierung des Schulwesens erhoben und sich zudem in großem Maße an der revolutionären Bewegung beteiligt. Auf vielen Lehrerkonferenzen, auf Kreis- und Provinzebene wurden an das Frankfurter Parlament gerichtete Resolutionen verabschiedet, die die Forderungen der Lehrer im Bezug auf die Neuformierung des Schulsystems beinhalteten.²⁴⁴⁾

In den Schulartikeln der Verfassungen im Reich und in den Gliedstaaten finden wir diese Forderungen der Lehrer wieder.

So beinhalteten die Schulartikel der gescheiterten Frankfurter Reichsverfassung vom 28.3.1849 die volle Staatsaufsicht mit Aufhebung der geistlichen Schulbeaufsichtigung (§23), die Garantie der öffentlichen Schulbildung (§25), die Verbeamtung aller Lehrer (§26) und die Unentgeltlichkeit des Unterrichts (§27).²⁴⁵⁾

²⁴⁴⁾ Vergl.: Aus den Anträgen der Kreis- und Provinzial-Lehrer - Konferenzen 1848. in: GIESE, GERNHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte... a.a.O. S.131-135.

Diese Bestimmungen gehen auch nach dem Scheitern der Revolution noch in die Verfassungen der Länder ein, so in die preußische revidierte Verfassung vom 31.1.1850. Allerdings muß man diese Verfassungsartikel nur als die allgemeinsten Normen betrachten. Das reale Bild der Schulorganisation zeichnet sich erst in den auf dieser Grundlage erlassenen Gesetzen bzw. den Verordnungen ab. Diese Zurücknahme war in der Verfassung selbst enthalten, wenn die Durchführung dieser Verfassungsnormen von zu erlassenden Unterrichtsgesetzen abhängig gemacht wird.²⁴⁶⁾

Dazu ist zu sagen, daß in Preußen bis in die Zeit der Weimarer Republik nicht ein einziges Unterrichtsgesetz zustandekam, d.h. die inneren Schulprobleme auch in materiell-rechtlicher Hinsicht durch die Verwaltung gestaltet wurden. Dies führte dazu, daß die Verfassungsbestimmungen durch das ganze 19. Jahrhundert hindurch unerfüllt blieben. Dies machte zum weiteren die Schulverwaltung unabhängig von parlamentarischer Kontrolle, die Schule selbst zum integrierten Element der Exekutive und ließ von daher vielfache Möglichkeiten ihrer Instrumentalisierung offen. Für die organisatorischen Angelegenheiten gilt das interessanterweise nicht, denn diese wurden in Schulgesetzen, Schulverwaltungsgesetzen usw. gesetzlich geregelt.²⁴⁷⁾

245) ebenda S.136

246) ebenda Artikel 26 und Artikel 112. S.145.

247) Dies war wohl von daher notwendig, damit der Regelung der äußeren Schulangelegenheiten Haushaltsfragen verbunden waren, die der Zustimmung des Parlaments bedurften.

4.3.2 Der Fehlschlag der Revolution 1848/49 und seine Rückwirkung auf die Schule

Nachdem die Niederlage der bürgerlichen Revolution sich abgezeichnet hatte, stand die Antwort der Reaktion nicht lange aus. Schon im Januar 1849 sagt man König Friedrich Wilhelm IV. eine Rede vor einer Seminarlehrerkonferenz nach,²⁴⁸⁾ die verdeutlicht, wie die später erfolgende Reaktion in der Schulpolitik begründet und in welcher Richtung sie getrieben wurde:

"All das Elend, das im verflossenen Jahre über Preußen hereingebrochen, ist Ihre, einzig Ihre Schuld, die Schuld der Afterbildung, der irreligiösen Massenbildung, die sie als echte Weisheit verbreiten, mit der Sie den Glauben und die Treue in dem Gemüthe meiner Unterthanen ausgerottet und deren Herzen von mir abgewandt haben. Diese pfauenhaft aufgestutze Scheinbildung habe ich schon als Kronprinz aus innerster Seele gehaßt und als Regent Alles aufgeboten, um sie zu unterdrücken. Ich werde auf dem betretenen Wege fortgehen, ohne mich irren zu lassen; keine Macht der Erde soll mich davon abwendig machen. Zunächst müssen die Seminarien sämmtlich aus den großen Städten nach den kleinen Orten verlegt werden, um den unheilvollen Einflüssen eines vergifteten Zeitgeistes entzogen zu werden. So dann muß das ganze Treiben in diesen Anstalten unter die strengste Aufsicht kommen. Nicht den Pöbel fürchte ich, aber die unheiligen Lehren einer modernen, frivolen Weltweisheit vergiften und untergraben mir eine Bureaukratie, auf die ich bisher stolz zu sein glauben konnte. Doch solange ich noch das Heft in Händen führe, werde ich solchem Unwesen zu steuern wissen." (249)

248) Die Authentizität dieser Rede ist nicht gesichert. Sie ist vermutlich eine lancierte Zeitungsmeldung, die offiziell unwidersprochen blieb. Vergl.: KRUEGER, BERNHARD: Die Rede Friedrich Wilhelm IV. vor den Teilnehmern der Seminarlehrerkonferenz. in: Päd-Rundsch. 24/1970. S. 845-856. Diese Rede wird trotzdem überall ohne Hinweis auf diese Tatsache freiweg zitiert.

Diese Rede spricht für sich selbst. Nach dem endgültigen Niederwerfen der Revolution folgten die entsprechenden Maßnahmen: Politische Verfolgungen und Dienstenthebungen demokratischer Lehrer und vor allem der Erlaß der berüchtigten Stiehl'schen Regulative, dem "... dunklen Fleck in der Geschichte der deutschen Volksschule".²⁵⁰⁾ Diese Regulative über den evangelischen Seminar-, Präparanten- und Elementarunterricht waren die expressive politische Reaktion auf die schulpolitischen Forderungen von 1848. So wie sich das Bürgertum mit seiner politischen Forderung nach einem Nationalstaat und - in Bezug auf das Volksschulwesen - nach einer einheitlichen, von der Kirche unabhängigen, wissenschaftlich geleiteten Schulbildung nicht durchsetzen konnte, so antworteten die Regulative mit der inhaltlichen Negation aller dieser Forderungen, was auf eine ideologische Disziplinierung, die Hebung von "Gottesfurcht und Staatsgesinnung" hinauslief: Die einklassige Schule wurde als die Normalschule betrachtet; ihr Lehrstoff streng beschränkt, die formale Bildung im Sinne Pestalozzis wurde ausdrücklich zugunsten vom Auswendiglernen "gegebenen Wahrheiten" verdrängt. Die Lehrerausbildung wurde klerikalisiert, die Vermittlung der inzwischen von der wissenschaftlichen Pädagogik entwickelten Konzepte zur Methodik, Didaktik, Psychologie und Anthropologie verboten. Selbst die Privatlektüre der Lehrerseminaristen wurde überwacht und eingeschränkt. Der Rückschlag hätte nicht durchgreifender sein können.

249) Die Rede Friedrich Wilhelm IV. vor der Seminarlehrerkonferenz. Zitiert nach: GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte... a.a.O. S.135.

250) SPRANGER, EDUARD: Zur Geschichte der deutschen Volksschule. a.a.O. S.44.

Die Regulative bedeuteten den totalen Anspruch der Verwaltungsspitze auf die instrumentell verstandene Schulorganisation und ihre Mitglieder. Die Verwaltung "... setzt das Erziehungsziel und die Gegenstände fest, sie wählt aus der Welt den Ausschnitt, den sie für erziehungswürdig hält und verbannt aus dem Bewußtsein des Lehrers, was als irrig gilt."²⁵¹⁾ Die Schule wurde für eine Politik mobilisiert, die sich bewußt auf die gesellschaftliche Situation richtete, jedoch indem sie diese absolut negieren wollte.

Stiehl selbst dazu:

" Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten und auf dem Fundament des Christentums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll." (252)

Diese "Neugestaltung" richtete sich gegen die Gefahr, die in dem Versuch der bürgerliche Revolution von 1848 überdeutlich geworden war: nämlich daß aufgrund der sozialen Auswirkungen der industriellen Revolution die politisch soziale Ordnung vollends zusammenbrechen könnte.

Die Regulative wandten sich damit politisch gegen das Bürgertum, welches 1848 seinen Anspruch geltend gemacht hatte. Daß dessen Protest sich nicht zur Geltung brachte, ist einmal mit dem völligen Niederschlagen der demokratischen Bewegung zu erklären, tiefgehender aber durch den in der Folge sich realisierenden historischen Klassenkompromiß zwischen dem wirtschaftliche herrschenden Bürgertum und der politischen Feudalordnung, der in solch einprägsamer Weise die deutsche Geschichte bestimmt hat.

251) JEISMANN, KARL-ERNST: Die "Stiehlschen Regulative" in: Festschrift für K.v.Raumer. Münster 1976. S.426.

Wurden dem Bürgertum auf wirtschaftlichem Sektor die Schranken, die bisher noch der Ausweitung der Produktion und der Entwicklung des freien Geld- und Warenmarktes im Wege gestanden hatten, beseitigt, so überließ dies seinerseits der alten Ordnung die politische Herrschaft. Und in diesen Verfügungsbereich des Staates gehörte auch das Ausbildungswesen. Zwar wurde hier betont, daß es gerade charakterisiert ist durch seinen allgemeinen Bezug und die Unterordnung unter des gesamten Produktionsprozeß. So kann auch nur ein kurzzeitiger und kein völliger Widerspruch zwischen vom Produktionsprozeß erforderter allgemeiner Massenzertifizierung und politischer Bestimmung durch den Staat aufgebaut werden.

Eine Interessenkoalition wurde schon im Hinblick auf den Disziplinierungsinhalt aufgewiesen. Daneben muß man berücksichtigen, daß gerade in Preußen die wirtschaftliche Struktur sehr unterschiedlich war, wenn man etwa die preußischen Rheinlande mit West- und Ostpreußen vergleicht.²⁵³⁾ In den letzteren Gebieten hatte das intellektuelle und industrielle Bürgertum, das in erster Linie die demokratischen Forderungen mit unterstützte, keinerlei Fuß gefaßt. Der Großgrundbesitz war zwar zur Kapitalisierung der Landwirtschaft übergegangen, blieb jedoch fest verwurzelt im konservativistischen Denken.

252) Aus dem 3. Regulativ für die Elementarbildung vom 3. Oktober 1854. Abgedruckt in: GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte... a.a.O. S.151.

253) In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, daß die Regulative von 1854 nur für das evangelische Schulwesen Geltung hatten. Die industrialisierten, katholischen Rheinlande waren z.B. nicht betroffen.

Zum weiteren hatte sich in der 48-ger Revolution sowie in anderen Aufständen wie dem berühmten Weberaufstand in Schlesien die untere Klasse als eigenständige Kraft bemerkbar gemacht, die sich ebenso gegen die Macht der Fabrikanten richtete. Dies trug dazu bei, daß das Bürgertum seine politischen Forderungen fallen ließ, sich unter die Obhut des Obrigkeitsstaates stellte bei freier Gewährung der wirtschaftlichen Tätigkeit.

Auf dem Hintergrund dieser politischen und sozialstrukturellen Gegensätzlichkeiten sind die Stiehl'schen Regulative zu sehen. Die Schulgeschichte reflektiert auf diese sich spiralförmig auf immer anderem Niveau ansiedelnden Widersprüche, wobei die Stiehl'schen Regulative m.E. gemessen an einer Entwicklungslinie einen Rückfall bedeuteten, der bald wieder aufgeholt werden mußte.

Umso mehr als derselbe Staat, der die Regulative erließ, eine Wirtschaftspolitik betrieb, die seiner auf vorindustrielle Verhältnisse bezogenen Schulpolitik mit der Zeit den Boden unter den Füßen wegziehen mußte.

Die Regulative beinhalteten ein Sozialisationskonzept, oder besser: den Versuch einer Resozialisierung in Verhältnisse von geistiger Beschränkung und politischer Disziplinierung. Sie sind eine politische Antwort und beruhen nicht auf irgendwelchen Qualifikationsüberlegungen, darin möchte ich Nyssen²⁵⁴⁾ uneingeschränkt zustimmen.

Ebenso seiner Kritik an der Gefahr der mechanistischen Auffassung, die der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors anhängt.

254) NYSSEN, FRIEDHELM: Das Sozialisationskonzept der Stiehl'schen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in der 50-ger und den 60-ger Jahren des 19. Jahrhunderts. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer(Hrsg.): Schule und Staat... a.a.O. S.292-322.

Geschichte, auch Schulgeschichte ist das Ergebnis von sozialen Auseinandersetzungen, nicht die lineare Umsetzung der Logik des Kapitals. Das impliziert, daß Schule nicht immer "eine p o s i t i v e Antwort auf die Entwicklung der Produktivkräfte unterstellt."²⁵⁵⁾

Und doch ist Schulgeschichte Geschichte der Qualifizierung. In der Schule als gesellschaftlich getragener vom Produktionsprozeß abgetrennter Institution werden im allgemeinen Bezug auf diesen den Gesellschaftsmitgliedern die nötigen Sozial- und Arbeitsqualifikationen vermittelt. Aufgabe der Schulgeschichte als Qualifikationsgeschichte ist es, den hier auftretenden Widersprüchen nachzuspüren.

Die richtige Kritik an der engen Begrifflichkeit und dem mechanistischen bzw, ökonomistischen Verständnis, das einige Vertreter der politischen Ökonomie des Bildungssektors von seinem Verhältnis zum Produktionssektor haben, sollte nicht den Weg versperren, die Erarbeitung dieses Ansatzes weiter voranzutreiben.

255) ebenda S.319. (Hervorheb. d.V.).

4.4 Der Abschluß der Eingliederung des Schulwesens in die staatliche Verwaltung und seine inhaltliche Anpassung an die veränderte gesellschaftliche Situation

Ähnliche Wirkungen auf die Schule hatte die politische Reaktion auch in anderen deutschen Staaten, so 1855 in Österreich und 1857 in Bayern mit dem Normativ für Lehrerbildung. Das letztere wurde schon 9 Jahre später in liberalerem Geiste erneuert, in Österreich geschah das 1869 durch das "Reichsvolksschulgesetz" mit der Einführung der Simultanschule als Staatsschule.

In Preußen erfolgte die endgültige Aufhebung der Regulative nach Änderungen 1859 und 1869, 1872 durch die von Falk erlassenen "Allgemeinen Bestimmungen", die den vorigen Stand wieder herstellten.

Vorher war in später Ausführung des Artikels 23 der Verfassungsurkunde vom 31. Januar 1850 ein Schulaufsichtsgesetz erlassen worden, womit die letzten rechtlichen Hindernisse für eine einheitliche, selbständige staatliche Schulverwaltung beseitigt waren. Es gab im Rahmen der Schulorganisation keine Behörde mehr, die nicht in staatlichem Auftrag handelte. Das bedeutete keineswegs, daß damit die Geistlichkeit aus der Schulaufsicht ausgeschlossen war. Der Staat nahm nur für sich die alleinige Kompetenz in Anspruch, die Amtsträger jeweils bestimmen zu können, wenn er auch nicht, wie es in anderen etwa gleichzeitigen deutschen Schulgesetzen geschah, die Form der hauptamtlichen Fachaufsicht vorsah. Dies deutet darauf hin, daß sich kurzfristig wenig änderte, da dieselben Personen - meist weiterhin Geistliche - ihre Ämter jetzt im Staatsauftrage weiterführten. Erst die Vermehrung der hauptamtlichen Stellen konnte eine grundsätzliche Änderung bringen.

Die innere Neuordnung wurde mit dem Erlaß der "Allgemeinen Bestimmungen betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen" eingeleitet. Die Stiehl'schen Regulative waren damit aufgehoben.

Die Allgemeinen Bestimmungen bedeuteten einen Neuansatz, der insbesondere auch auf dem Hintergrund des Kulturkampfes zu verstehen ist. Sie machten die Argumente Stiehls wieder rückgängig: der Lehrstoff wurde um den Realienunterricht ausgeweitet, der religiöse Gedächtnisstoff eingeschränkt und alles mechanische Lernen untersagt. Neben den einklassigen Schulen wurden jetzt auch wieder die mehrklassigen Schulen als Normalschulen betrachtet, die Binnengliederung nach Stufen, Alterklassen und Fächern, deren Spektrum erweitert wird, wurde ausgebaut. Die Lehrerausbildung wurde erweitert, der Unterricht in der systematischen Pädagogik, der Geschichte der Erziehung, Psychologie und Logik wieder eingeführt. Hier liegt auch der Grund weshalb Herbarths Methodik - seine und seiner Nachfolger Formalstufentheorie - neuen Aufschwung erlangte. Sie erhielt eine ungemeine Verbreitung in den Lehrerseminaren, wobei allerdings Didaktik und Methodik rein auf die praktische Verwendbarkeit im Unterricht reduziert wurde.

Daß dies keine völlige Kehrtwendung der Schulpolitik bedeutete, steht nicht zur Frage. Wenn die "Geschichte der Erziehung" resümiert: "Insofern sind sie (die Allgemeinen Bestimmungen d.V.) nichts anderes als die Anpassung der Regulative an die veränderte gesellschaftliche Situation."²⁵⁶⁾, so ist es doch gerade das, was eine Analyse der Schulgeschichte im Zusammenhang der gesellschaftlichen

256) GÜNTHER, KARL-HEINZ (Hrsg.): Geschichte der Erziehung. Berlin 1967. S.301.

Qualifikationsentwicklung herauszufinden hat: auch in der "Anpassung" liegt ein neues Element, was über gesellschaftliche Defizienzen auf dem Hintergrund neuer Möglichkeiten Auskunft gibt.

Die eigentliche Industrialisierungswelle hatte in Preußen nach 1840 begonnen, sich durch die im Zusammenhang der nach 1848 vom Staat gewährten fast vollständigen wirtschaftlichen Freizügigkeit ungeheuer ausgeweitet und ihren euphorischen Höhepunkt in der Gründerzeit 1870-1872 erreicht. Die bürgerliche Revolution, die der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise den politischen Rahmen schaffen wollte, war gescheitert. In dem folgenden historischen Klassenkompromiss war die bürgerliche Klasse mittels der Erfüllung der ökonomischen Forderungen neutralisiert und in den Staat integriert worden.

Die Forderungen der unteren Klassen - der Landbevölkerung und der sich auf relativ zum enormen Bevölkerungszuwachs rapide vermehrenden Lohnarbeiterklasse - wurden durch Repressionamaßnahmen abgewehrt. Die Schule der Stiehl'schen Regulative war das politische Instrument gewesen, sie in Unmündigkeit zu halten und sozial in die durch Klassenstrukturen gekennzeichnete Gesellschaft zu integrieren.

Die Allgemeinen Bestimmungen des liberalen Ministers Falk enthielten in Form von inhaltlichen und organisatorischen Aussagen Maximen für ein Schulsystem, welches die Regulative als Anachronismen überwinden und die Qualifizierung einer veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Situation anpassen wollte. Doch das politische Motiv der Bildungsbeschränkung wurde weitergeführt. "Über die Anhebung auch der untersten Volksschichten auf eine gewisse Stufe "geistigen Mittelstands" durften auch die neuen Lehrpläne und

Unterrichtseinrichtungen nicht hinausführen."²⁵⁷⁾

Diese Begrenzung wird noch deutlicher, wenn man das inhaltliche Programm und die Binnendifferenzierung der Volksschule den sich klar absetzenden allgemeinen Schulformen der "Höheren Bildung" - Gymnasium, Real- und Oberrealschule, Mittelschule - gegenüberstellt. Die gesellschaftlichen Funktionen, die mit diesen Schulformen verbunden waren - Qualifizierung für Positionen in der staatlichen Verwaltung und für Aufgaben auf der Kapitalseite, d.h. Betriebsorganisation, Technik, Entwicklung - muß man sich in der Volksschule als Stätte der Massenqualifizierung negiert denken. Herrschaft und Beherrschtheit manifestierte sich so in der organisatorischen Gliederung des Schulsystems und sollte durch es reproduziert werden.

4.4.1 Wissen ist Macht - Macht ist Wissen

Auf diese bewußte Beschränkung der Bildung in der Massenqualifizierung und die Monopolisierung des technischen und gesellschaftlichen Herrschaftswissens in der Elitequalifizierung - und die strikte Trennung beider - bezog sich Wilhelm Liebknecht, als er kurz vor dem Erlaß der Allgemeinen Bestimmungen seinen berühmten Vortrag hielt:

"Wissen ist Macht, Wissen gibt Macht, und weil es Macht gibt, haben die Wissenden und Mächtigen von jeher das Wissen als ihr Kasten-, ihr Standes-, ihr Klassenmonopol zu bewahren, und den Nichtwissenden, Ohnmächtigen - von jeher die Masse des Volkes - vorzuenthalten gesucht... es hat noch nie eine herrschende Kaste, einen herrschenden Stand, eine herrschende Klasse gegeben, die ihr Wissen und ihre Macht zur Aufklärung, Bildung und Erziehung der Beherrschten benutzt und nicht im Gegenteil systematisch ihnen die echte Bildung, die Bildung, welche frei macht, abgeschnitten hätte." (258)

"Wissen ist Macht" war die gegen die aus seiner Sicht irrational erscheinende feudale Ordnung gerichtete Formel des Bürgertums im Kampf um seine gesellschaftliche Anerkennung,²⁵⁹⁾ die in der kapitalistischen Produktionsweise sich in Form der Anwendung dieses Wissens mittels Technik, Ausbeutung der Naturschätze und der Arbeitskraft eine neue Realität gewinnen konnte, die die politische Vorherrschaft der feudalen Kräfte nur als eine Frage der Zeit erschienen ließ.

Dieses Wissen schloß unter den Bedingungen des Widerpruchs von Lohnarbeit und Kapital erneut Herrschaft ein. Sein Entzug bzw. seine Beschränkung für die Klasse der Lohnabhängigen, konnte als Mittel eingesetzt werden, diese Herrschaft abzusichern. Dies trägt jedoch andererseits den Widerspruch in sich, den wir in dem Verhältnis von Dequalifizierung und Qualifizierung kennzeichneten.

Dem gesellschaftlichen Wissen, das in die Produktionsmittel eingeht, muß in irgendeiner Form auch eine Qualifikation auf Seiten der Produktivkraft Arbeit entsprechen, ohne allerdings das gesellschaftliche Herrschaftsverhältnis in Frage zu stellen. Damit wird auf neuer Ebene erneut eine Beschränkung aufgebaut.

Liebknecht spielt auf diese Klassenfunktion der für den Lohnarbeiter bestimmten Qualifikationsstätten an, indem er die Formel umwendet:

-
- 257) BERG, CHRISTA: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens 1872-1900. Heidelberg 1973. S.23
- 258) LIEBKNECHT, WILHELM: "Wissen ist Macht - Macht ist Wissen" (1872). Zitiert nach: Feidel-Mertz, Hildgard (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeiterbewegung. Bad Heilbrunn 1968. S.60-70. Hier: S.60 f.
- 259) Liebknecht bezieht sich auf die von dem frühbürgerlichen Philosophen Francis Bacon geprägte Formel "knowledge is power". Diese Formel war die Basis, um unter Zerbrechung gesellschaftlicher Mythen auf dem Wege der Naturbeherrschung voranzukommen.

"Durch Freiheit zur Bildung! Nur im freien Volksstaat kann das Volk Bildung erlangen. Nur wenn das Volk sich politische Macht erkämpft, öffnen sich ihm die Pforten des Wissens. Ohne Macht für das Volk kein Wissen! Wissen ist Macht - Macht ist Wissen!" (260)

Von der von der Klassengesellschaft getragenen Schule, die zum Untertanengehorsam erzog, und deren Qualifikationsleistung für die Masse des Volkes nur in einem reduzierten verfälschten und auf politische Herrschafts- und ökonomische Ausbeutungsinteressen ausgerichteten Wissen bestand, konnte seiner Meinung nach der Kampf der Arbeiterklasse um die Aufhebung dieses Verhältnisses nicht unterstützt werden.

Sicher nicht in der Schule der Allgemeinen Bestimmungen. Diese folgten zwar der der kapitalistischen Entwicklung inhärenten Linie, Irrationalismen abzuschaffen. Nicht mehr die Herstellung des Bezugs zur historisch überfälligen nur noch durch Ideologien abgestützten feudal-ständischen Sozialordnung konnte die Basis der Massenerziehung sein, sondern die Einordnung in den kapitalistischen Klassenstaat, der seine Rechtfertigungsideologie aus einer anderen Ebene bezog: durch Stützung auf Naturgesetzmäßigkeiten, ökonomische Notwendigkeit, technische Funktionalität, durch die Logik, die dem Kapitalverhältnis inhärent ist. Auf diese Logik nicht eingegangen zu sein, war der Anachronismus der Regulative.

260) LIEBKNECHT, WILHELM: "Wissen ist Macht - Macht ist Wissen"... a.a.O. S.70.

4.5 Erweiterung der Qualifizierung als "notwendige Entwicklung" ?

Man kann aus der Schulentwicklung erschließen, daß der gesellschaftliche Druck auf das Qualifikationssystem nicht so stark gewesen sein konnte, um die Anhebung der allgemeinen Qualifikation und ihren stärkeren Bezug auf die Produktivitätsentwicklung zu erzwingen.

So lassen sich aus Kreisen der industriellen Bourgeoisie über das in den Allgemeinen Bestimmungen erreichte hinaus keine größeren Initiativen in Bezug auf die inhaltliche Ausweitung der allgemeinen Massenerziehung nachweisen. Zur Erklärung dessen, kann man einige Argumente heranziehen, die aufzeigen, wie wenig "linear" sich Produktivitätsentwicklung institutionell im allgemeinen Schulwesen als Veränderung der Qualifikationsleistungen umsetzt, und welche historischen Möglichkeiten sich bei der Austragung des Widerspruchs von Dequalifizierung und Qualifizierung ergeben können.

1. Einmal wurde schon aufgezeigt, daß die organisatorische Aufteilung der Qualifikationsinstitutionen ein historischer Lösungsversuch dieses Widerspruchs war. Wissensvermittlung und Beschränkung des Wissens wurde nach Schularten getrennt, welche der sozialen Klassentrennung folgten und diese reproduzierten.

Es ist in diesem Zusammenhang außerordentlich wichtig, herauszustellen, daß die Allgemeinen Bestimmungen nicht nur die Volksschule in begrenzter Weise neu formierten, sondern in der Zusammenfassung von verschiedenen weiterführenden Schularten einen neuen einheitlichen Schultyp, die preußische Mittelschule, kreierten, "... welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrklassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des s.g. Mittelstandes in größerem Umfange

berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann."²⁶¹⁾

Ohne daß ein solcher Verordnungstext als Beweis herangezogen werden könnte, ergibt sich aus ihm deutlich die Richtungsgebung dieses Schultyps: einerseits dem Aufstiegsdruck von unten stattzugeben, zum zweiten die Rekrutierungsbasis der von industriellen Entwicklung verlangten Erweiterung der Qualifikation zu sein, wobei in dem Erlaß zusätzlich noch die Möglichkeit vorgegeben war, diese lokalen Gegebenheiten anzupassen.²⁶²⁾

Dieser Schulart kann man also Ventilfunktion nach zwei Seiten hin zusprechen: in Bezug auf Erfüllung des Rekrutierungsdrucks von oben als auch in Bezug auf den Aufstiegsdruck von unten. Sie hatte gleichzeitig damit eine den weiteren Bestand der organisatorischen Trennung des Qualifikationswesens in höheres und niederes Schulwesen sichernde Wirkung. Das höhere Schulwesen konnte sich noch stärker gegen das Nachdringen der Unterschichten abschließen, die Volksschule als Stätte der Massenqualifizierung konnte weiterhin in ihrem beschränkten Rahmen belassen werden.²⁶³⁾

261) Allgemeine Bestimmungen vom 15.10.1872. Teil B. Die Mittelschule. Zitiert nach: GIESE, GERHARD: Quellen zur deutschen Schulgeschichte.... a.a.O. S.174.

262) ebenda: "Wo die lokalen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaus, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schifffahrt in dem Lehrplane bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in demselben vorzunehmen."

263) Dies gilt nicht nur in Bezug auf die inhaltliche Beschränkung sondern auch in Bezug auf die äußeren Bedingungen. Vergl.: BERG, CHRISTA: Die Okkupation der Schule... a.a.O. S.126 f. Als "normale" Frequenzen galten 80 Kinder pro Klasse. In mehr als einem Drittel der Fälle wurde diese Angabe weit überschritten, teilweise wurde die Anormalität zum Normalzustand.

2. Ein anderer Grund ist in der Arbeitsplatzstruktur der Wirtschaft zu sehen, die ihren Massenbedarf an Arbeitskräften noch mit weniger Qualifizierten decken konnte, die einer höheren Allgemeinbildung oder höherer technischer Vorkenntnisse nicht bedurften. Diese fanden sie unter den Elementarschulentlassen bzw. unter den handwerklich ausgebildeten. "Da der geringe Bildungsstand ihre Arbeitskräfte ihnen im übrigen die unangefochtene Anwendung ihrer Herrschafts- und Disziplinierungsmittel garantierte, fand die Bildungsbeschränkung der Volksschule zumindest ihre schweigende Zustimmung."²⁶⁴⁾

Auf dem Erwartungshintergrund, das aufgrund der getrennten Institutionen der mittleren und höheren Bildung sowie wegen der Abwanderung von Handwerksgesellen ein genügend großes Potential qualifizierter Arbeitskräfte vorhanden war, konnte die Volksschule darauf beschränkt werden, "... mit Berücksichtigung der künftigen Lebens- und Berufsverhältnisse der Kinder... Einfachste und Allgemeinste von dem zu ihrer geistigen und sittlichen Bildung und für ihren künftigen Verkehr notwendigen und unentbehrlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in elementarischer Form."²⁶⁵⁾

Das "Einfachste", "Allgemeinste" des "Notwendigen und Unentbehrlichen" "in elementarischer Form" "mit Berücksichtigung der künftigen Lebens- und Berufsverhältnisse" - klarer als in diesem Lehrplan könnte die Beschränkung und zugleich die Klassenfunktion der Volksschule nicht ausgedrückt werden.

264) BERG, CHRISTA: Volksschule im Abseits... a.a.O. S.395.

265) Aus dem "Normallehrplan für die Volksschule in Berlin". Zitiert nach: BERG, CHRISTA: Die Okkupation der Schule... a.a.O. S.129.

3. Auf einen dritten Aspekt des widerspruchsvollen Verhältnisses von Industrialisierung und Massenerziehung in der Volksschule will ich an dieser Stelle noch eingehen, auch weil damit bereits der Übergang in eine nächste Entwicklungsphase angedeutet ist.

Wir stellten im Zusammenhang der Diskussion des Verhältnisses Einzelkapital - Qualifizierung fest, daß Qualifikationsdefizite zuerst im bestimmten Produktionsprozeß bemerkbar werden, dann unter dem Aspekt der privaten Verwertung erst einmal nur in Bezug auf den speziellen Produktionsprozeß gedeutet werden. So tauchten nach 1870 vermehrt Forderungen nach Aufbau und Ausweitung eines an die Volksschulausbildung anschließenden gewerblichen Fortbildungsschulwesens. Damit war auch die Kritik an der Ergänzungsbedürftigkeit der Volksschule verbunden, insbesondere aber die Notwendigkeit der beruflichen Vorbereitung und die Anpassung der Lehrlingsausbildung an die Entwicklung der Industrie.

Auf diesem Feld wurde insbesondere der "Verein für Socialpolitik"²⁶⁶⁾ aktiv, in der Folge aber auch die Gewerkekammern, die danach strebten, diesen Ausbildungszweig im Zusammenhang mit dem Staat unter ihre inhaltliche Kontrolle zu bringen.

Mehr als die Volksschule stand fürderhin das sich bildende sogenannte "duale" Ausbildungswesen wie das Fachschulwesen im Mittelpunkt wirtschaftlicher Interessen in Bezug auf die Bildung, da hier die Möglichkeit bestand, einen Teil des allgemeinen Qualifikationssystems unter inhaltliche Kontrolle zu bringen, bei gleichzeitiger Durchsetzung der Spezialisierung der Arbeitskräfte für den Arbeitsprozeß.

266) Vergl. die Schriften des "Vereins für Socialpolitik". Besonders Bd.10: Die Reform des Lehrlingswesens. 16 Gutachten und Berichte. Leipzig 1875. Sowie Bd.15: Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. 7 Gutachten und Berichte. Leipzig 1879.

4. Als letztes darf man unter den damaligen preußischen Bedingungen nicht die politische Komponente unterschätzen, die auf die politische und soziale Integration der Unterschichten in den Klassenstaat ausgerichtet war. Hatte Falk schon hervorgehoben, daß die Allgemeinen Bestimmungen möglicherweise der Stärkung der Sozialdemokratie entgegenstanden,²⁶⁷⁾ wobei er allerdings entgegen der Tradition argumentierte, daß die Verbesserung des Schulsystems der Sozialdemokratie die Argumente entziehen würde, die Schulreform also als Teil der Sozialreform betrachtete, so war das angesichts des Umschwungs der Bismarck'schen Politik und seiner Entlassung nur mehr eine Verteidigung gegen die Angriffe der Konservativen, die die "moderne Schulwuth... als Seminarium der Sozialdemokratie"²⁶⁸⁾ kennzeichneten.

Die repressive Linie der Beschränkung der Wissenvermittlung und der Ausweitung der religiösen Erziehung als ein Mittel im Kampf gegen die Sozialdemokratie und zur Aufrechterhaltung der sozialen Klassenordnung wurde wieder zum Inhalt der erklärten Politik, wie aus dem Erlaß Wilhelms II. vom 1. Mai 1889 hervorgeht:

"Schon längere Zeit hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegen zu treten. In erster Linie wird die Schule durch Pflege zur Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterland, die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben."⁽²⁶⁹⁾

267) Vergl. BERG, CHRISTA: Die Okkupation der Volksschule... a.a.O. S.87.

268) Aus einer Rede des Zentrumssprechers Jörg v.23.8.1878. Zitiert nach: TITZE, HARTMUT: Die Politisierung der Erziehung...a.a.O. S.230.

269) Aus dem Erlaß Kaiser Wilhelm II. v. 1.Mai 1889. Zitiert nach GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte...a.a.O. S.194.

Als Mittel ordnet er die religiöse Erziehung - mit Schwerpunkt auf der ethischen Komponente - und die Vermittlung der Vaterländischen Geschichte insbesondere auch die Geschichte der sozialpolitischen Gesetzgebung der letzten Zeit an, wobei "... den Kindern in den Volksschulen nur die einfachsten und leicht faßlichen Verhältnisse dargeboten werden dürfen."²⁷⁰⁾

Diese ideologische Offensive setzte sich im Folgenden dann im ganzen Schulwesen durch und zwar angesichts der schon weiter differenzierten Struktur bis in alle Verästelungen hinein.²⁷¹⁾

Neben dieser ideologischen Offensive, die die Verteidigung des monarchischen Staates in den Mittelpunkt stellte, traten zumindest für die Volksschule andere Aufgaben an zweite Stelle. Der Staat benutzte eine Institution, die jetzt zum Teil seiner selbst geworden war, nicht mehr "Veranstaltung des Staates" war, sondern "Anstalt des Staates". "Die Schule nur noch zu seinen eigenen Zwecken zu benutzen, blieb die unangefochten-unveränderte schulpolitische Strategie".²⁷²⁾

Die Schulverwaltung war mit oder ohne gesetzliche Absicherung der Exekutor der politischen Ausrichtung der Schule, die angesichts ihres Charakters nur als Erklärung des Klassenkampfes von oben bezeichnet werden kann.

An diesen Beispielen ist wohl deutlich geworden, daß bei Bestehen auf historisch analysierbaren langfristigen Entwicklungstendenzen mit dem Begriff der "Notwendigkeit" als Bewertung einer realen historischen Entwicklung sehr vorsichtig umgegangen werden muß.

270) ebenda S.195.

271) Vergl. dazu: TITZE, HARTMUT: Die Politisierung der Erziehung... a.a.O. S.233 ff.

272) BERG, CHRISTA: Die Okkupation der Schule... a.a.O. S.188.

5 Die neue Phase der Qualifikationsentwicklung
auf dem Hintergrund der fortschreitenden
Vergesellschaftung der Arbeit

Das Bürgertum hatte 1871 die nationale Einigung erreicht, wenn auch nicht unter seiner politischen Führung. Doch die endgültige Herstellung des nationalen Marktes, die politischen Zugeständnisse, die ihm in der Reichsverfassung gemacht wurden, führten seine endgültige Integrierung in das politische Herrschaftssystem herbei. Dies auch, weil sich die deutsche Arbeiterbewegung sozial und politisch immer stärker organisiert bemerkbar machte und mit eigenständigen Forderungen aufzutreten begann.

Der wirtschaftliche Aufschwung in diesen Jahren war rasant. Dies förderte den raschen weiteren Fortschritt der Technisierung, gleichbedeutend mit der Zentralisierung des Kapitals, besonders auch in den neu erschlossenen Produktionsbereichen.

Der Staat hatte von seiner Bestimmung her die Aufgabe, diese Entwicklungen nach innen und nach außen abzustützen. Sei es durch die schon erwähnte Beseitigung von Strukturen, die der Verallgemeinerung der kapitalistischen Produktion im Wege standen (Änderung von Rechtsnormen), sei es durch außenpolitische Abdeckung bzw. aktive militärische Unterstützung der wirtschaftlichen Expansion (Kolonialisierung), sei es durch die Garantie der basalen Produktionsbedingungen, deren vom Staat zu übernehmende Bereiche sich mehr und mehr ausweiteten, dann nämlich, wenn "...deren Verwertungsbedingungen die individuelle Rentabilität weit unter die Durchschnittsprofitrate fallen lassen, so daß der Kapitalfluß ausbleibt, obwohl die Produktion dieser Sektoren unerlässlich für die Aufrechterhaltung der Produktionsweise ist."²⁷³⁾

273) OTTEN, DIETER: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung... a.a.O. S.65.

Dazu gehört die ganze Infrastruktur, nicht zuletzt der Ausbildungsbereich. In diesem Zusammenhang muß man natürlich unterscheiden zwischen Produktion der Infrastruktur und ihrem Betrieb. Die Produktion als profitträchtig läuft unter privatkapitalistischer Regie ab, der Betrieb als kostenträchtig wird durch den Staat getragen. Generell kann man sagen, daß zur Infrastruktur alle die Produktion und Reproduktion abstützenden notwendigen Maßnahmen zählen. Die Entscheidungen jedoch, ob diese Notwendigkeiten verwirklicht werden, sind "... bedingt zum einen durch die jeweilige Einschätzung der Produktivkraftentwicklung (und den daraus abgeleiteten Anforderungen an die Qualifikationsstruktur) zum anderen von einem politischen und ökonomischen Entscheidungsprozeß, der zugunsten des jeweils Mächtigsten auszugehen pflegt."²⁷⁴) Dies kurz zur Klärung dieses Begriffs.

Entsprechend der Erweiterung des nationalen Markts zum Weltmarkt wird auch der Produktivitätsstand über die Konkurrenz auf das Weltmarktniveau gezogen. Das nationale Kapital des deutschen Reiches, im imperialistischen Wettkampf um die Verteilung der Welt zu spät und zu kurz zu kommen, mußte sich besonders bemühen, diesen Nachteil auf andere Weise wieder gut zu machen. Die im Vergleich zu den konkurrierenden europäischen Staaten höher entwickelte Technik, die Entwicklung neuer industrieller Bereiche (Chemie, Farben, Elektro) die besonders Forschungs- und qualifikationsintensiv waren, geben davon Zeugnis.

274) HEILIGENSTÜHLER/SPITZLEY/ZIMMERMANN: Planung der Infrastruktur und ihre Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung. Dargestellt am Beispiel des Sektors Bildung. Soz.Dipl. Berlin 1972. S.163.

5.1 Die "Höhere Bildung" als Klassenbildung und Qualifizierung "auf der Kapitalseite"

Es ist bemerkenswert in diesem Zusammenhang, daß die höhere Bildung nie die Repression und die Rückschritte der Volksschule erleiden mußte. Sie wurde auch in der Zeit der Repression weitgehend gefördert. Eine der ersten Maßnahmen der Regierung der "Neuen Ära" in Preußen war die Prüfungsordnung für Real- und Höhere Bürgerschulen, die das Berechtigungsmonopol des humanistischen Gymnasiums antastete und Abgängern bestimmter Realschultypen das Fachhochschulstudium erlaubte, welches damit auch selbst Auftrieb erhielt.

Die Berechtigungen wurden laufend erweitert, ebenso der Umfang dieses Schulzweigs. Damit auch Fachhochschulen, Technische Hochschulen und Universitäten, deren Gründung und Ausbau ebenso nichts prinzipielles im Wege stand.

Dies ist unter zweierlei Gesichtspunkten zu betrachten, unter dem sozialen und unter der Logik der Sicht des Produktionsprozesses durch das Kapital.

Wird doch die Steigerung der Produktivität in erster Linie in Abhängigkeit von der Entwicklung der Produktionsmittel gesehen, als dem konstanten Kapitalteil, dem gegenüber sich die Arbeitskraft, der variable Teil, in Abhängigkeit befindet. Der enorme Aufschwung auf der Basis der kapitalistischen Produktionsweise schien gerade zur Zeit der primären Akkumulation nur dem ersten geschuldet zu sein: der Technisierung, der Vervollkommnung der Maschinerie, der Entwicklung neuer Produktionszweige und -verfahren. Die Arbeitskraft schien erst einmal keine vorantreibende Rolle im Prozeß der Steigerung der Produktivität zu spielen.

Diese Produktivitätssteigerung mittels der Entwicklung der Produktionsmittel - des konstanten Kapitalteils - konnte nicht ohne Konsequenzen für Inhalt und Organisation des Schulwesens bleiben. Es wurde schon aufgezeigt, daß sich diese Anforderungen in erster Linie in der Ausformung eines organisatorisch getrennten Bereiches der "Höheren Bildung" umsetzen.

Sozial gesehen, als getrennt von der Qualifizierung der Massen der Lohnarbeiter in der Volksschule, war sie Klassenbildung des Bürgertums, Qualifikationsgrundlage für die Technisierung und Rationalisierung des Produktionsprozesses. Sie ging als technisches Wissen in den Entwicklungsstand der Produktionsmittel ein, bzw. bestimmte als Herrschaftswissen in Form der hierarchisierten Herrschaftsstruktur die Organisation des Produktionsprozesses, stand so als Qualifizierung "auf seiten des Kapitals" der Requalifizierten Lohnarbeit gegenüber. Die Teilung zwischen körperlicher und geistiger Arbeit war zur Manifestation des Klassenunterschiedes geworden, was in soziologischen Schichtuntersuchungen in Form der Einheit von Besitz und Bildung wiederkehrt.²⁷⁵⁾

Von daher waren der Entfaltung der Institutionen der höheren Bildung keine größeren Hindernisse in den Weg gelegt. War mit der Schaffung der Mittelschule eine neue Rekrutierungsbasis geschaffen, die das höhere Schulsystem gleichzeitig nach unten abschloß, so waren die auf die Anforderungen des kapitalistischen Produktionsprozesses ausgerichteten Einrichtungen der höheren Bildung - Realschulen und Oberrealschulen - inzwischen

275) Vergl. zur Illustrierung für die Wilhelminische Zeit das Kapitel: "Die Klassenspaltung der Schulorganisation und Monopolisierung der höheren Bildung" in: TITZE, HARTMUT: Die Politisierung der Erziehung.... a.a.O. S.197-218.

auf dem Wege, ihren Platz im Berechtigungssystem neben dem humanistischen Gymnasium einzunehmen, das den Hochschulzugang bisher monopolisiert und mit dessen Besuch man bisher die Zugehörigkeit zur politisch herrschenden Klasse dokumentiert hatte.

Interessanterweise ging es bei den Schulkonferenzen 1890 und 1900, in denen sich diese Gleichstellung durchsetzte, nicht nur um Fragen der Einheitlichkeit, sondern ebenso darum, in welchem Maße der Inhalt der "Höheren Bildung" in funktionale Beziehung zu den gesellschaftlichen Anforderungen treten sollte.

Dabei kam der Unterschied in Zusammensetzung und Verlauf der beiden Konferenzen den unterschiedlichen Stand des Problems anreißen, welchen es in diesen zehn Jahren erreicht hatte.

Die Konferenz von 1890 war in der Mehrzahl mit Vertretern und Anhängern des klassischen Gymnasiums besetzt, was nach Meinung Paulsens dazu dienen sollte, "... die ablehnende Haltung der Verwaltung gegen die Forderungen der Realschulmänner vor der öffentlichen Meinung durch das Votum der Versammlung zu rechtfertigen."²⁷⁶⁾

Dies ist umso wahrscheinlicher, als das humanistische Gymnasium die Rekrutierungsstätte der staatlichen Verwaltung war. Aufgrund der überraschenden Intervention Kaiser Wilhelm II. zugunsten einer durchgreifenden Reform des humanistischen Gymnasiums und der Vergabe der Berechtigung an die Realform der höheren Bildung mußte die Versammlung klein begeben. Ohne grundsätzliche Änderungen zu beschließen, zeichnete sich ein Kompromiß

276) PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts. Berlin und Leipzig³ 1921 Bd.2. S.597.

ab, der die Übereinstimmung erschließen läßt, daß es darum gehen mußte, mit den Möglichkeiten der höheren Bildung auf die Anforderungen des sozialen und ökonomischen Fortschritts einzugehen, d.h. die Gleichstellung der Schultypen untereinander²⁷⁷⁾ sowie ihre vermehrte Öffnung hin zum gewerblichen Mittelstand zu erstreben. Allerdings war die Versammlung nicht bereit, die entsprechenden Konsequenzen selbst zu ziehen.

Zehn Jahre später, auf der Konferenz von 1900, war die Ausgangslage entschieden anders. Zur Beratung herangezogen waren "Experten" der an der höheren Bildung interessierten Kreise. Von den 34 Teilnehmern waren nur 7 aus dem Schuldienst, davon nur 3 aus dem humanistischen Gymnasium, die übrigen aus Kreisen der Realschulen.²⁷⁸⁾ Dagegen waren anwesend akademische Größen aller Fakultäten und auch der Technischen Hochschulen, weiterhin Vertreter der Kultusverwaltung und anderer Ressorts. Schließlich aber - und das ist wohl das Neue hier - Vertreter des Militärs, des Großgrundbesitzes und der Großindustrie. Das ist insofern hervorstechend, als sich damit die staatliche Verwaltung in den Fragen der Regelung des Inhalts und der Organisation der höheren Bildung demonstrativ auf gesellschaftliche Interessengruppen bezog. Darin liegt ohne weiteres schon ein Moment gesellschaftlich vermittelter Bildungsplanung. Allerdings muß man bedenken, daß es sich dabei um Probleme der Qualifizierung der herrschenden Schicht handelte. Einmal war die höhere Schule als Qualifikationsstätte der der Kapitalseite zuzurechnenden Qualifikationselemente auf die Entwicklung der Produktivkräfte bezogen, so daß eine

277) Vergl.: Schulkonferenz von 1890. Resolution zu Frage 13 Nr.7: "Bei der unumgänglich gewordenen Neuregelung des Berechtigungswesens ist zu erstreben, daß eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen angebahnt werde." zitiert nach: GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte... a.a.O. S.204.

reelle Notwendigkeit der Vermittlung existierte, zum anderen konnte man unter "Gebildeten" reden, man war unter sich und brauchte keine parteipolitischen Empörungen fürchten, wie das etwa bei Verhandlungen um die Zukunft der Volksschule gewesen wäre. Bei der Erhöhung des Werts der realistischen Bildung handelte es sich "... um eine hochbedeutende Frage für die wirtschaftliche Weiterentwicklung des Volkes, die an Wichtigkeit noch zugenommen hat, durch das Wachsen unserer internationalen Beziehungen und durch das weitere Aufblühen der deutschen Seemacht."²⁷⁹⁾, wie der Kultusminister in der Eingangsrede hervorhob.

Die Ergebnisse entsprachen den Erwartungen. Es erfolgte die Gleichstellung der höheren Schultypen bei gleichzeitiger Anerkennung ihrer Eigenarten, wobei der an die Konferenz anschließende kaiserliche Erlaß vom 26.11.1900 noch darüberhinaus ging, indem er einmal die Wichtigkeit der naturwissenschaftlichen Bildung besonders hervorhob, daneben aber auch die neuen Reformschulversuche begrüßte, die in Form des gemeinsamen Unterbaus mit der Mittelschule "... einen nicht zu unterschätzenden sozialen Vorteil"²⁸⁰⁾ mit sich brächten.

Damit war auf neuer Stufe das Rekrutierungsproblem angesprochen, ein Problem, mit dem sich das höhere Schulwesen in der Folge vermehrt auseinanderzusetzen hatte und welches schließlich seinen sozialen Klasseninhalt zur Diskussion stellte.

278) Vergl.: PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts. a.a.O. Anhang II. S.736 ff.

279) Verhandlungen der Schulkonferenz von 1900. Zitiert nach GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte... a.a.O. S.205.

280) Kaiserlicher Erlaß vom 26.11.1900. Zitiert nach: ebenda S.216.

5.2 Die Entstehung des Fortbildungsschulwesens als Äußerung der gesellschaftlichen Forderung nach breiterer Qualifizierung der Massen

Ausweitung der Elitequalifizierung auf seiten der "Produktivkraft Kapital" bei Einschränkung der Massenqualifizierung der Produktivkraft Arbeit - diese Sicht eines Klassenschulsystems mußte an ihre realen Grenzen stoßen, wenn die allgemeine Dequalifizierung der Arbeitskraft sich als für die Entwicklung der Produktivität hinderlich bemerkbar machte.

Die Stiehl'schen Regulative hatten als eine solche Schranke gewirkt. Wie dargestellt, ließen sie die Volksschule "im Abseits von Industrialisierung und Fortschritt" stehen. Auch nach ihrer Überwindung waren die gesellschaftlichen Initiativen zur Erhöhung der allgemeinen Massenqualifizierung gering, was teilweise mit der politischen Konstellation bzw. in Bezug auf die geringen Qualifikationsanforderungen, die der Produktionsprozeß stellte, erklärt werden kann. Zusätzlich aber durch eine andere Tendenz, der allgemeinen Qualifizierung der Arbeitskraft eine Erweiterung hinzuzufügen, sie fortzubilden, dabei schon in den Verwertungsprozeß des Einzelkapitals einzubeziehen. Dazu diente das Fortbildungsschulwesen.

Es richtete sich also einerseits auf Qualifikationsdefizite, die das allgemeine Volksschulwesen hinterließ, wollte diese durch Weiterführung der allgemeinen Bildung ausgleichen, zugleich aber auch die Arbeitskraft auf den speziellen Arbeitsbereich vorbereiten, wobei neben der Ausbildung der produktive Einsatz in der Produktion gesichert bleiben mußte.

Seit den 40-er Jahren wurden diese Fortbildungsschulen vermehrt gefordert und schrittweise eingeführt, zuerst

als Sonntagsschule mit Rücksicht auf die Ansprüche des Einzelkapitals.

Noch zur Zeit der Regulative wurde 1869 in der Gewerbeordnung für den norddeutschen Bund bestimmt, daß arbeitende Jugendliche unter 18 Jahren durch Ortsstatut zum Besuch der Fortbildungsschule gezwungen werden konnten. Zuerst nur auf die Bedürfnisse des lokalen Bereichs ausgerichtet - wenn überhaupt existierend - entsprechend der noch nicht einheitlich ausgebildeten wirtschaftlichen Strukturen in Norddeutschland, dehnte sich diese Verpflichtung nach und nach im Deutschen Reich aus und wurde dann schließlich 1874 durchgängig zur Pflicht erhoben.

In den preußischen "Grundzügen für die Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen" wird ihnen die Aufgabe zugedacht, "... die Volksschulbildung ihrer Zöglinge zu befestigen, zu ergänzen und mit der Richtung auf die Erhöhung ihrer Erwerbsfähigkeit und Erwerbtüchtigkeit zu erweitern."²⁸¹⁾

1884, also zur Zeit der erneuten Versuch, die Volksschulbildung zu beschränken, wurde eine Lehrplanregelung getroffen, aus der eine Verlagerung des Lehrstoffs hin auf die gewerbliche Praxis hervorging. Das damit in Entstehung begriffene "duale Ausbildungssystem" versuchte - nun unter der Regie der Gewerbekammern stehend - in der Verbindung von Fortbildungsschulbildung und Betriebsausbildung die Arbeitskraft auf den jeweils spezifischen Produktionsbereich zu verpflichten.

Allerdings muß im selben Moment die ideologische Zielsetzung im Zusammenhang des Kampfes gegen die Sozialdemokratie gesehen werden. Die Fortbildungsschule schloß

281) "Grundzüge für die Errichtung gewerblicher Fortbildungsschulen." Zitiert nach: THYSSEN, SIEGRIED: Die Berufsschule in Idee und Gestalt. Essen 1954. S.89.

die Lücke der sozialen Kontrolle zwischen Volksschule und Militär. Neben der Ausgleichung des durch die industrielle Entwicklung bedingten Qualifikationsdefizits, trat aus der Sicht der Initiatoren als ebenso wichtig die Aufgabe der politischen Integration in die Gesellschaft hervor.

Die Fortbildungsschule konnte aber keineswegs die Lösung des allgemeinen Qualifikationsproblems bedeuten. Abgesehen davon, daß diese Art der Ausbildung der generalisierenden Qualifikationstendenz auf die Dauer widerspricht, läßt sich der Widerspruch schon an der Oberfläche festmachen: einerseits die Ausbildung in der Regel in kleineren, mehr handwerklichen Betrieben mit ihrer Fixierung auf bestimmte Tätigkeiten, andererseits der von der Großen Industrie erheischte dauernde Wechsel in Bezug auf Inhalt und Organisation der Arbeit, welcher die spezielle Qualifizierung der einzelnen Lohnarbeiter immer wieder in Frage stellt.

Neben diesen Fortbildungsschulen im engeren Sinne, die verpflichtend für alle Jugendlichen sein sollten,²⁸²⁾ entstand eine große Anzahl weiterer meist fachgebundener Fortbildungsschulen: Fachschulen für bestimmte Gewerbe, Handwerkerschulen, Innungsfachschulen, dann auch kaufmännische Schulen, Handelsschulen und technische Fachschulen.

An dieser Entwicklung ist eine bemerkenswerte Tendenz zu beobachten.

282) Sie waren aber in der Regel fakultativ und wurden nur von einem geringen Teil der Jugendlichen besucht, in erster Linie von solchen, die in Handwerk oder Industrie in einem Lehrverhältnis standen. Vergl. dazu: ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung... Teil 1. S.240. Unterricht war im allgemeinen Sonntags von 8-12 Uhr sowie an zwei Werktagen von 19-21 Uhr, also außerhalb der Arbeitszeit. Vergl. ebenda S.238.

Einerseits wirkte sich in dieser Spezialisierung der Zwang zur allgemeinen Hebung der Qualifikation unter den Bedingungen der rapiden industriellen Entwicklung aus. Andererseits kann man verfolgen, daß diese Spezialisierung jeweils in einem Niveau von höherer allgemeiner Qualifizierung aufgehoben wurde. So erhielten die am weitest fortgeschrittenen technischen Schulen Hochschulcharakter und es entstanden neue Fachschulen, Andererseits "... verloren im gleichen Zeitraum zahlreiche berufliche Schulen ihren technisch-ökonomischen Charakter und wurden allgemeinbildende Schulen."²⁸³⁾

Sie wurden in den Strudel des Berechtigungswesens hineingezogen und wandelten sich etwa in Oberrealschulen um. Man kann darin einen Hinweis sehen, daß sich im Zuge der Vergesellschaftung der Arbeit die Spezialisierung auf ein allgemein höheres Qualifikationsniveau verschob. Der statistisch ablesbare Prozeß der starken Zunahme von Fachschulen in allen Bereichen korrespondierte weit hin mit der Umwandlung beruflicher Schulen in allgemeinbildende, in dem Maße, in dem die jetzt zu wissenschaftlichen Anstalten aufgestiegenen Gewerbeakademien bzw. Polytechnika selbst wiederum bestimmte Berechtigungen allgemeinbildenden Charakters forderten²⁸⁴⁾ so daß innerhalb des Fachschulsystems kein Aufstieg in diesen Bereich möglich war.

Das Fachschulsystem blieb so auf den qualifizierten Facharbeiter ausgerichtet und hob ihn über den Qualifikationsstand der gesellschaftlichen Durchschnittsarbeit.

283) BLANKERTZ, HERWIG: Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert. Hannover u.a. 1969 S.103.

284) ebenda S.105 f.

Sozial wirkte sich das insofern aus, als daß hier Spaltungstendenzen innerhalb der Arbeiterklasse ansetzen konnten, insofern sich auf dieser Grundlage eine Arbeiteraristokratie bildete.

In Bezug auf die allgemeine und berufliche Qualifizierung der Massen der Lohnarbeiter hatte die getrennte Organisierung eines gehobenen Fachschulsystems wiederum den Effekt der Beschränkung einer institutionellen Entwicklung, was jedoch im Zuge der fortschreitenden Vergesellschaftung der Arbeit zu Widersprüchen auf dieser Ebene führte, welche dann auch die Fortbildungsschule erfaßten.

Die wachsende Zunahme des "wirtschaftspädagogischen Schulwesens" geht nur zum Teil auf das Konto der Notwendigkeit produktionsbereichsspezifischer Ausbildung, es war auch ein Anzeichen dafür, daß das allgemeinbildende Qualifikationswesen ungenügend war, was die Diskussion um die grundlegende inhaltliche und organisatorische Neuformierung des Schulwesens zeigt, die in den 90-ger Jahren ansetzte.

Wird vielfach der Vergleich angestellt zu der Spezialisierung und Zersplitterung der Ausbildung in den verschiedensten Schularten des 18. Jahrhunderts, so wird der grundlegende Unterschied klar. Das Berufsfortbildungs- und Fachschulwesen des ausgehenden 19./ beginnenden 20. Jahrhunderts ist nur zu einem geringen Teil der wirklichen Spezialisierung zuzurechnen. Es ist vielmehr widersprüchlicher Ausdruck der Vergesellschaftung der Arbeit und der veränderten Qualifikationsanforderungen, die unter den Bedingungen kapitalistischer Verwertung nicht zur allseitigen Ausbildung des Individuums sondern zu seiner Spezialisierung im Rahmen einer arbeitsplatzzentrierten Berufsausbildung bzw. zur frühen Arbeit in der Produktion führte. Dies läßt sich erst

richtig von der heutigen Situation her einschätzen, wo sich dieses generelle Verhältnis durchgehend entfaltet hat. Erst diese Sicht erlaubt es, auch das Fortbildungsschulwesen als Teil des gesamten Qualifikationssystems zu betrachten, wobei der jeweilige Bezug noch präziser untersucht werden müßte. Der wiederholt aufgegriffene Zusammenhang zwischen der Beschränkung des allgemeinen Volksschulwesens und der Entstehung der Fortbildungsschule kann als eine erste Stützung dieser Hypothese verstanden werden.

5.3 Vergesellschaftung der Arbeit und das Problem der gesellschaftlich vermittelten Qualifizierung

Die Entwicklung des Fachschulwesens bei Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens ist auf dem Hintergrund einer tiefgreifenden Veränderung der Beschäftigungsstruktur zu sehen. Die kapitalistische Produktionsweise hatte sich gesellschaftlich durchgesetzt und sich immer neue Bereiche unterworfen. Dabei ging die Tendenz hin zu Großbetrieben, insbesondere auch in den neu entstandenen Produktionszweigen der Elektro- und Chemieindustrie. Um die Jahrhundertwende waren schon fast die Hälfte der arbeitenden Bevölkerung in Betrieben mit mehr als 50 Beschäftigten tätig.²⁸⁵⁾

Konzentration bedeutet auch Veränderung der organischen Zusammensetzung des konstanten Kapitalteils, was - zustande gekommen unter dem Druck der nationalen und internationalen Konkurrenz - einem Produktivitätsfortschritt

285) Vergl.: ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland. Teil 2. Von 1900 bis zur Gegenwart. Berlin 1971 S. 10.

gleichkommt. Kapitalkonzentration und "Verwissenschaftlichung" der Produktion d.h. ihre ständige Revolutionierung durch am Stand des Wissens ausgerichtete technische Innovationen gehen einander parallel. "Beschleunigt die technische Revolutionierung die Konzentration des Kapitals, so wird umgekehrt die Konzentration des Industrie- und Finanzkapitals zur Bedingung einer umfassenden Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses." 286)

Mit dieser Entwicklung verbunden ist die Vergesellschaftung der Arbeit. Sie mußte ihre Auswirkungen auf die Qualifikationsanforderungen bzw. in der Reflexion auf die Qualifikationsinstitution Schule selbst haben. Denn die "Allgemeinen Bestimmungen" konnten angesichts der rapiden Produktivitätsentwicklung auf die Dauer weder die nötige Qualifikationsgrundlage garantieren, noch der sich immer manifester ausdrückenden Vergesellschaftung der Arbeit entsprechen, wenn die Volksschule nun auch verstärkt nützliche Kenntnisse vermitteln sollte. "Die Fülle des Wissens und Könnens sollte für das Leben ertüchtigen." 287)

An dieser "Fülle des Wissens" richtete sich das Gesamtsystem der Qualifizierung aus, also auch die Wissenschaft und die höhere Bildung. An ihr aber war auch der "Bildungshunger der Massen" fixiert, wenn es darum ging, einerseits den angesichts der Unterprivilegierung durch die Institutionen der Massenqualifizierung berechtigten Wissensdurst zu stillen, andererseits im individuellen Kampf um die Sicherung der Reproduktion durch erweiterte Qualifizierung bei der Entwicklung des Produktionsprozesses mithalten zu können.

286) WENZEL, FRANZ: Sicherung von Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule. in: HARTMANN/NYSSEN/WALDEYER (Hrsg.): Schule und Staat... a.a.O. S.352.

Diese Erscheinungen, wie auch die Erweiterung des "realistischen" Lehrstoffs der Volksschule, waren zwar ein Reflex auf den Produktivitätsfortschritt und die Vergesellschaftung der Arbeit, gingen aber gerade wegen ihrer Anhäufung von u n v e r b u n d e n e m Wissen nicht auf diese Entwicklung ein. Wird hier isoliertes Wissen aufgegriffen und als "schulischer Vermittlungsstoff" in das "Qualifikationsrepertoire" der Schule übernommen, so werden gerade die das Wissen konstituierenden Elemente des gesellschaftlichen Bezugs wie auch die Erfahrung darüber ausgeschlossen.

Diese Partikularisierung findet ihren Ausdruck in den Schulfächern, den Stoffplänen, den Lehrplänen aber auch in der Organisation selbst. Die Erweiterung des Wissens nimmt den der Vergesellschaftung der Arbeit parallel gehenden Prozeß der technischen und sozialen Entwicklung in allen Bereichen der Gesellschaft auf, allerdings in der Negation des gesellschaftlichen Totalitätszusammenhangs, als quantitative Vermehrung. Die qualitativ neuen Elemente, die mit der Vergesellschaftung der Arbeit verbunden sind, werden zurückgedrängt, ihr Durchbruch wird durch die private Verwertung dieser Arbeit verhindert.

287) DRIESCH v. den, JOHANNES u. Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung... a.a.O. S.412.

5.4 Die Schulreformbewegung Kerrschensteiners Konzept der "Arbeitsschule"

Auf diesen Widerspruch geht auch die Schulreformbewegung um die Jahrhundertwende ein. Diese Bestrebungen zur "Arbeitsschule", "Staatsbürgerlichen Erziehung", "Gemeinschaftserziehung", zur Förderung der Selbsttätigkeit sind in verschiedener Weise Ausdruck dieses zunehmend gesellschaftlichen Charakters der Arbeit, welche als abstrakte Arbeitsfähigkeit vergesellschaftet ist, aber zunehmend auch in ihrer konkreten Erscheinungsform im Arbeitsprozeß nicht für sich sondern nur als ein Teil des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters zu leisten und zu verstehen ist.

Die Schulreformbewegung begann mit der Kunsterziehungsbewegung, die sich jedoch bald im Zusammenhang mit der Reformpädagogik zu einer allgemeinen Kritik des rein von der Wissenvermittlung geprägten Schulunterrichts ausweitete und sowohl auf das individuelle ("vom Kinde aus") als auch das in Selbsttätigkeit zu erarbeitende, in größeren sozialen Strukturen gebundene Gemeinsame (Arbeitsunterricht) hinwies.

Hier soll in erster Linie auf Kerrschensteiners Konzept der "Arbeitsschule" eingegangen werden, das im Folgenden die pädagogische Reformdiskussion in hohem Maße bestimmte und überdies auch institutionelle Folgen gehabt hat - sowohl in der Gestaltung der Berufsschule als auch mit seinen Anregungen für den Volksschulunterricht.

Das Konzept der Arbeitsschule reflektiert in seinen Aussagen zur Arbeitserziehung und zur Gesellschaft auf den Prozeß der Vergesellschaftung der Arbeit, nimmt dessen generalisierende d.h. gerade die Partikularität des einzelnen Arbeitsprozesses überwindende Aspekte auf, wird aber dadurch gebrochen, daß es ganz im Rahmen der

bestehenden politischen und ökonomischen Herrschaft verbleibt, Widersprüche nicht anrührt und in der Verknüpfung von teilweise richtig erkannten Elementen der produktiven Arbeit mit der staatsbürgerlichen Erziehung politisch integrativen Charakter besitzt.

Grundlage dieser Verkehrung ist, daß Kerrschensteiner den Bezug zu den in der gesellschaftlichen Arbeit generalisierend wirkenden Tendenzen nicht über das Kapital als Träger des Produktionsprozesses herstellte, da in diesem Bezug angesichts der privaten Aneignung vergesellschafteter Arbeit notwendigerweise die gesellschaftlichen Widersprüche auftreten mußten, die in der Teilung von geistiger und körperlicher Arbeit, in der Beschränkung und Partikularisierung der zu leistenden Tätigkeiten lagen.

Kerrschensteiner sieht den Bezugspunkt im Staat als der Zusammenfassung der Bürger, wobei er diesen zum Begriff des staatsbürgerlich - sittlichen Handeln in Bezug auf die alle verbindene Gemeinschaft idealisierte, sich damit ein Idealbild schuf, wohl auch, weil der spätwilhelminische Staat mit seiner ausgeprägten Klassenstruktur zu solch einer überhöhenden Betrachtung keinen Anlaß gab.

Die Erkenntnis der übergreifenden Tendenzen in der produktiven Arbeit dient ihm also nicht zum Ausgangspunkt einer Konzeption von Qualifizierung, die über die durch die kapitalistische Produktionsweise gegebenen Grenzen hinausweist, indem sie den generellen Bezug der Arbeit auf den gesamten Produktionsprozeß aufnimmt, sondern wird verkehrt zur Ausgangsbasis der "staatsbürgerlichen Erziehung".

"Aus dem Verständnis der durch den Beruf gegebenen Arbeit, ihrer Bedingungen und Ziele, erwächst nach seiner Ansicht dem Zögling das Verständnis für den Beruf selber und dessen Stellung im Staatsganzen. Zudem dient die gemeinsame Arbeit in der Werkstätte der Bildung des Charakters. Hier lernen die Zöglinge die Zucht sorgfältiger Arbeit kennen, sie lernen einer Gemeinschaft dienen, sich freiwillig unterordnen, gegenseitige Rücksicht nehmen und werden

verantwortungsbewußt. Dieses Leben und Tun in der kleinen Arbeitsgemeinschaft bereitet auf das Leben und Tun in der großen Arbeitsgemeinschaft des Staates vor."²⁸⁸⁾

Aus dieser kurzen Zusammenfassung des Arbeitsschulkonzepts von Kerrschensteiner lassen sich gerade wegen der gedrängten Kürze deutlich die Hauptelemente herauslesen. "Verständnis der Bedingungen und Ziele der durch den Beruf gegebenen Arbeit" weist über die Wissenskomponente, als deren angenommener Grundlage die vielen konkreten Tätigkeiten im entwickelten Arbeitsprozeß postuliert werden, hinweg auf die Notwendigkeit der Erkenntnis des Arbeitszusammenhangs im Ganzen der Produktion, auf den Bezug des Teilarbeiters zum gesellschaftlichen Gesamtarbeiter als Träger des vergesellschafteten Arbeitsprozesses.

Diese im Sinne der historischen Qualifikationsbewegung progressive Reflektion versperrt sich selbst den Weg durch den direkten - ideologischen - Bezug auf das Staatsganze, die "Arbeitsgemeinschaft". Kerrschensteiner stützt sich damit auf eine ideologische Nicht-Kategorie, die von dem real bestehenden Widerspruch zwischen vergesellschafteter Arbeit und deren privater Verwertung im Produktionsprozeß des jeweiligen Einzelkapitals absieht, indem sie eine Gemeinschaft in der politischen Sphäre des Staates postuliert, in der Reproduktionssphäre, weil es in der Produktionssphäre nicht möglich ist.

Daß dies gleichzeitig eine neue Form der Disziplinierung, jetzt in Form der innengeleiteten Integrierung ist, weist der nächste Abschnitt auf. Angesichts des gemeinsamen Ziels aller sich in der staatlichen Sphäre befindlichen Individuen wird es als individuelle Charaktersache angesehen, sich freiwillig unterzuordnen, der Gemeinschaft zu dienen, verantwortungsbewußt zu handeln, das heißt in diesem

288) WEIMER, HERRMANN: Geschichte der Pädagogik.

17. von Heinz Weimer neubearbeitete Aufl. Berlin 1967. S.162. Die Zusammenfassung erscheint mir so treffend, daß ich sie als Ausgangstext benutzen möchte.

Zusammenhang aber auch: sich den von der Klassengesellschaft gegebenen Bedingungen gesellschaftlicher Herrschaft unterwerfen.

Kerrschensteiner entwickelte sein Konzept der "Staatsbürgerlichen Erziehung der deutschen Jugend"²⁸⁹⁾ als Antwort auf die Preisfrage der Königlichen Akademie der gemeinnützigen Wissenschaften zu Erfurt: "Wie ist unsere männliche Jugend von der Entlassung aus der Volksschule bis zum Eintritt in den Heeresdienst am zweckmäßigsten für die bürgerliche Gesellschaft zu erziehen."

Schon von der Fragestellung her, die auf ein zentrales Problem der Absicherung der Herrschaft abzielte, aber auch aus der Schrift selbst, geht hervor, daß der Gesichtspunkt der politischen Integration der Masse der Jugendlichen in den spätwilhelminischen Klassenstaat eine zentrale Komponente der Schrift war, die zudem Vorschläge enthielt, wie der Unterminierung dieser Gesellschaft zu begegnen sei.²⁹⁰⁾ Die Widersprüche, in die Kerrschensteiner dadurch geriet, glaubte er in der Konstruktion einer auf die Gerechtigkeit bezogenen Staatsidee lösen zu können. "Staatsbürgerliche Gesinnung" sollte sich so gegenüber der an die reale Gesellschaft gebundenen und von den offiziellen Ideologen vertretenen monarchischen, nationalen oder parteipolitischen Gesinnung abheben.²⁹¹⁾

So wird die Arbeitsschule zu einem Raum für die Jugendlichen, sich auf eine idealistisch vorgestellte "Arbeitsgemeinschaft" im großen Rahmen des Staates vorzubereiten.

Diese ideologische Wendung ist der falsche Bezug auf einen realen Vorgang - den der Vergesellschaftung der Arbeit.

289) KERRSCHENSTEINER, GEORG: Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. in: Ausgewählte Schriften. Bd.1. besorgt v. Gerhard Wehle. Paderborn 1966.

290) Die explizit gegen die Sozialdemokratie gerichteten Passagen wurden in späteren Auflagen gestrichen. Vergl. ebenda Anm. 12. S. 13.

Wenn auch Kerrschensteiner auf diese Bewegung explizit eingeht - man vergleiche dazu die Reihe von Aufsätzen über die produktive Arbeit als Ausgangspunkt der Volkserziehung²⁹²⁾ - und damit die Arbeit als zentralen Bezugspunkt der Qualifikationsüberlegungen hervorhebt, wird sein Ansatz unter den gegebenen Bedingungen der Realisierung noch einmal zusätzlich reduziert.

Sein Gedanke, die Arbeit zum Ausgangspunkt der weiteren Erziehung zu machen, führte in Bezug auf die Volksschul-entlassenen zum Aufbau der Berufsschule, die in der Fortführung der Fortbildungsschule die Aufgabe bekam, außer der Vermittlung des notwendigen Fachwissens über den betreffenden Arbeitsbereich in die notwendigen Techniken, Fertigkeiten und Arbeitsmethoden auch praktisch einzuführen. Wiewohl Kerrschensteiner das generellere Ziel der staatsbürgerlichen Bildung nicht aufgab,²⁹³⁾ trat real die Berufserziehung in den Vordergrund.

Blankertz sieht darin seine eigentliche Leistung, daß er nämlich damit der berufstätigen Jugend eine Plattform geschaffen habe, von der aus Überblick und Distanz zum jeweiligen Arbeitsbereich möglich sei: "Denn bei allen Einwänden, die gegen Kerrschensteiner zu begründen sind, bleibt doch seine Leistung für den Transformationsvorgang: Indem an die Stelle moralisierend-patriotischer Redensarten die Verpflichtung der Schule auf Berufserziehung gesetzt wurde, stellte sich die Berufsschule auf den Standpunkt ihrer Schüler...sie konnte ihm übergreifende Zusammenhänge eröffnen, die seine praktische Arbeit impliziert, nicht aber durch bloßes Tun erschließt."²⁹⁴⁾

291) Vergl. ebenda. S.66. Dieser Passus wurde in derselben Auflage eingefügt, in der die Angriffe gegen die Sozialdemokratie gestrichen wurden.

292) Vergl. die Aufsätze: Berufs- oder Allgemeinbildung (1904); Produktive Arbeit und ihr Erziehungswert (1906); Die Schule der Zukunft - eine Arbeitsschule. (1908) u.a. Alle in: KERRSCHENSTEINER, GEORG; Grundfragen der Schulorganisation. München u.a. 1954

Es ist die Frage, inwieweit die Berufsschule dieser Möglichkeit real entsprechen kann, inwieweit sie von den Berufsschülern und Lehrern als Zentrum angesehen wird, wo in Reflexion auf die die bestimmte Arbeit übergreifenden Momente die Gesellschaftlichkeit der Arbeit in die Erfahrung aufgenommen wird.

In Bezug auf die allgemeine Volksschule reduzierte sich Kerrschensteiners Ansatz auf den Werkunterricht, der neben dem normalen Unterricht seinen Platz erhält. Als didaktische Unterrichtsprinzip "Arbeitsunterricht" drang sein Konzept über die Rezeption von Gaudig auch in das höhere Schulwesen ein.

Damit war das Prinzip der Arbeitsschule "didaktisch entschärft", zur Methode gemacht und konnte so in die bestehende Schulorganisation integriert werden.

Bei dieser kurzen Skizze konnte es nicht darum gehen, die Stellung Kerrschensteiners in seinen Intentionen und seiner Wirkung umfassend zu charakterisieren. Es sollte hier nur die Möglichkeit angedeutet werden, die Schulreformbewegung und insbesondere das Arbeitsschulkonzept Kerrschensteiners als Reaktion auf den fortschreitenden Prozeß der Vergesellschaftung der Arbeit aufzufassen, welches in der zentralen Wertung der Arbeit als Kristallisationspunkt, an dem die allseitige Ausbildung des Individuums anzusetzen hat, weiterweisende Elemente in sich trägt, diese aber dann in Anpassung an die Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise und des bürgerlichen Staates ins Ideologische verkehrt und zum Integrationsmoment werden läßt, welches die emanzipativen Elemente dieser Erkenntnis verschüttet.

293) Vergl. den Aufsatz: Der Ausbau der Berufsschule im deutschen Bildungswesen (1928/29), wo er die "Werk- und Wertgemeinschaft" betont, "deren Glied der einzelne Zögling einst werden soll." in: Ausgewählte Schriften Bd.1. a.a.O. S. 148.

294) BLANKERTZ, HERWIG: Bildung im Zeitalter der Großen Industrie...a.a.O. S.137.

An einem grundlegendem Wandel des Schulsystems hielten die der sozialistischen Arbeiterbewegung verbundenen Kräfte fest. Wurde schon im Kommunistischen Manifest die öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder und Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion ²⁹⁵⁾ gefordert, so ging dies als tragende Basis auch in die späteren Parteiprogramme der Sozialdemokratie ein.

Allerdings standen angesichts der realen Schulsituation zunächst Forderungen mehr reformerischen Charakters im Vordergrund, die sich auf die schlimmsten Auswüchse richteten: Verbot der Kinderarbeit; alleinige staatliche Schulaufsicht; obligatorischer Unterricht für alle in der Volksschule und Unentgeltlichkeit des Unterrichts in allen öffentlichen Bildungsanstalten; Trennung von Kirche und Staat.

Erst seit dem Parteitag von 1906 in Mannheim, als Clara Zetkin und Heinrich Schulz Thesen für eine sozialistische Schulpolitik vortrugen, kann man von einem ausgeführten Programm der Sozialdemokratie für den Kampf um die Verbesserung der Schule sprechen. Hierin wurden die inhaltlichen zukunftsweisenden Forderungen wieder neu aufgegriffen, an erster Stelle die die Revolution der Gesellschaft voraussetzende Produktionsschule mit ihrer polytechnischen Erziehung, die ihren Bezugspunkt in der Vergesellschaftung der Arbeit und der Ausnutzung der darin liegenden Potenz für die Erziehung sah. Dabei war man sich bewußt, daß die Realisierung dieses Schulprogramms erst nach der realen Auflösung des Widerspruchs zwischen der vergesellschafteten Arbeit und ihrer privaten Verwertung zu denken war, in dem Moment, wo die Arbeit auch gesellschaftlich verwertet würde. Erst damit ist die Möglichkeit gegeben, die Produktionsschule als Stätte der allseitigen Qualifizierung der Arbeiter zum realen "gesellschaftlichen Gesamtarbeiter" einzuführen.

Als unter den Bedingungen der kapitalistischen Gesellschaft mögliche Maßnahme wurde die Einführung des Arbeitsunterrichts in den Volksschulplan gefordert, teils unter ähnlicher Begründung wie bei den bürgerlichen Reformpädagogen, jedoch verbunden mit der Forderung nach Erhöhung des Bildungsniveaus der Volksschule, nach Wissenschaftlichkeit des Unterrichts und nach einer guten, theoretisch fundierten Schulung, die dem handwerklich-technischen Unterricht in der Reformschule parallel gehen müsse.²⁹⁶⁾ Dabei war jedoch klar, daß die im Arbeitsunterricht möglichen Tätigkeiten keine produktive, auf großindustrielle Produktionsprozesse angelegte Arbeit sein konnte. Hier setzten die Realisierungsmöglichkeiten im Rahmen des vorhandenen Schulsystems von vorneherein Grenzen.

Das Anfang des Jahrhunderts entwickelte sozialistische Schulprogramm blieb auch nach der Novemberrevolution Grundlage für die schulpolitischen Kämpfe der Weimarer Republik.

295) MARX, KARL u. Friedrich Engels: Manifest der Kommunistischen Partei. Berlin 1974 (1847/48) S.67.

296) Vergl. ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung...Bd.2 a.a.O. S.35f.

5.5 Die Schulreform der Weimarer Republik
Durchsetzung der gesellschaftlich - politischen
Wirklichkeit gegen die Ziele der Schulreform-
bewegung

Waren mit dem Ende des 1. Weltkrieges und der Novemberrevolution weitgehende Hoffnungen auf sozialistische Umwälzungen der Gesellschaftsstruktur verbunden gewesen, so wurden diese bald enttäuscht. Zwar wurde das alte politische System abgeschüttelt, doch blieben die wirtschaftlichen und sozialen Strukturen bestehen und formierten sich desto stärker, je mehr der revolutionäre Schwung der ersten Zeit durch die überall auftretenden Probleme verging bzw. unterdrückt wurde.

Die Entwicklung im Schulbereich nach der Revolution verlief ähnlich. Im ersten Aufruf der neuen Regierung "An das preußische Volk" befindet sich auch eine Direktive zu den nächsten Aufgaben des "Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung":

"Ausbau aller Bildungsinstitute, insbesondere der Volksschule, Schaffung der Einheitsschule, Befreiung der Schule von aller kirchlichen Bevormundung, Trennung von Staat und Kirche." (297)

Dies waren keine Forderungen einer sozialistischen Revolution, sondern das, was sich die bürgerlich-demokratische Revolution von 1848 als Ziel gesetzt hatte. "Der Herbststurm von 1918 muß wegfegen, was der Frühlingssturm von 1848 Morsches stehen lassen." (298) erklärte der preußische Lehrerverein.

Es waren die basalen Forderungen, hinter denen außer

297) Aus dem Ausruf "An das preußische Volk". zitiert nach: GIESECKE, HERRMANN: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preussen und im Reich 1918/19. in: Vjhefte für Zeitgeschichte. 13/1965. S. 163.

298) Aus der Erklärung des preußischen Lehrervereins v. Nov. 1918. Zitiert nach: GÜNTHER, KARL-HEINZ u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin 1966. S.525.

den sozialistischen Gruppen auch die Demokratische Partei und im Schulbereich selbst der Allgemeine Deutsche Lehrerverein wie andere demokratische und sozialistische Verbände standen, unter denen der Bund der Entschiedensten Schulreformer hervorsticht, der sich ursprünglich aus Kreisen der Lehrer höherer Schulen zusammensetzte, welche ebenso entschiedene Gegner der Schulreform waren.

Der Versuch, im Zuge des revolutionären Schwungs des November die wichtigsten Veränderungen schon zur Realität zu machen,²⁹⁹⁾ scheiterte vor allem am erbitterten Widerstand der katholischen Kirche und des Zentrums wie am legalistischen Kurs des Sozialdemokraten Haenisch, der ab Jan. 1919 alleiniger Leiter des Kultusministeriums war. Dies ging so weit, daß schon erlassene Verordnungen wie die Aufhebung der geistlichen Ortsschulaufsicht oder die Veränderung der Stellung des Religionsunterrichts wieder zurückgenommen werden mußten.

5.5.1 Die Weimarer Reichsverfassung und der Schulkompromiß

In der Weimarer Reichsverfassung vom 11. August 1919 waren zum erstenmal allgemein in Deutschland geltende schulrechtliche Vorschriften enthalten, die die Grundlage für eine demokratische Schulverfassung abgeben konnten.

299) Der Unabhängige Sozialdemokrat Hoffmann, bis Jan. 1919 neben Haenisch Leiter des Kultusministeriums, verfolgte diese Taktik. Er wurde dabei unterstützt von Wyneken, während Haenisch mit den wichtigsten Verordnungen bis zum Zusammentritt der Nationalversammlung warten wollte. Vergl. dazu GIESECKE, HERRMANN: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten... a.a.O. S. 164ff.

Die wichtigsten Grundsätze waren:³⁰⁰⁾

- Die einheitliche Regelung der Lehrerbildung "...nach Grundsätzen, die für die höhere Bildung allgemein gelten" - also die Verankerung der Hochschulausbildung aller Lehrer. (Art. 143)
- Die Verbeamtung der Lehrer aller öffentlichen Schulen (Art. 143)
- Die Ausübung der Schulaufsicht durch "...hauptamtlich tätige, fachmännisch vorgebildete Beamte." (Art. 144)
- Die Bestimmung der allgemeinen Schulpflicht im Besuch der achtjährigen Volksschule und der anschließenden Fortbildungsschule bis zum 18. Lebensjahr (Art. 145)
- Die Bestimmung einer für alle gemeinsamen Grundschule, auf die sich auch das höhere und mittlere Schulwesen aufbaut, wobei "...Anlage und Neigung, nicht die wirtschaftliche und gesellschaftliche Stellung oder das Religionsbekenntnis der Eltern" für die Aufgabe des Kindes in eine bestimmte Schule maßgebend ist. (Art. 146)
- Unterrichts- und Lernmittelfreiheit in den Volksschulen und Fortbildungsschulen (Art. 145).

Die Bestimmung des Art. 146 wurde relativiert durch den Zusatz, daß auf Antrag von Erziehungsberechtigten konfessionelle und Weltanschauungsschulen eingerichtet werden könnten, was durch Landesgesetz nach Maßgabe eines Reichsgesetzes zu bestimmen sei (Art. 146 Abs.2).

Enthielten die Bestimmungen der Verfassung im allgemeinen die Erfüllung dessen, was seit der bürgerlich-demokratischen Revolution von 1848 - wenn nicht seit dem Schulreformplan der preußischen Reformer - Inhalt der Kämpfe um die Verbesserung und Unabhängigkeit der Schule gewesen war, so schlug der Art. 146 Abs.2 mit seiner praktischen

300) Alle folgenden Zitate aus den Schulartikeln der Weimarer Reichsverfassung. Zitiert nach: GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte... a.a.O. S.240 f.

Beibehaltung der Konfessionsschule,³⁰¹⁾ dem Einfluß der Kirche auf den Religionsunterricht sowie der Erlaubnis privater Volksschulen diesen Forderungen ins Gesicht. Angesichts der Koalitionsverhältnisse hatte sich die katholische Zentrumspartei gegen alle anderen Gruppen durchsetzen können.

Der "Weimarer Schulkompromiß" stieß bei den in der Schulreform Engagierten auf heftigsten Widerstand, da er die Hoffnungen auf Beendigung der konfessionellen Spaltung der Schule beseitigte, insbesondere, weil er auch implizit die Tradition der Benutzung der Religion als Ordnungsinstrument für die Erziehung der unteren Schichten des Volkes weiterführte.

So erklärte der Allgemeine Deutsche Lehrerverein, "...daß es ein Unrecht an der Jugend des Volkes sei, wenn die Volksschule bekenntnismäßig gestaltet wird, während die Mittel- und höheren Schulen von dieser Bindung befreit sind."³⁰²⁾

Der Bund der Entschiedenen Schulreformer sprach von einem "inneren Versailles"³⁰³⁾. Die Mehrheitssozialdemokratie war zudem in Bezug auf ihre Schulpolitik unglaublich geworden.

Dieses klägliche Scheitern der Forderungen der Revolution sollte sich noch fortsetzen. Denn die Verfassungsbestimmungen hatten keine unmittelbare Wirkung, sondern bedurften erst eines Reichsschulgesetzes, welches als bindender Rahmen für die schulrechtlichen Regelungen der Länder

301) Denn dies war seine Bedeutung in Verbindung mit dem Art. 174 WRV: "Bis zum Erlaß des in Art. 146 Abs.2 vorgesehenen Reichsgesetzes bleibt es bei der bestehenden Rechtslage. Das Gesetz hat Gebiete des Reiches, in denen eine nach Bekenntnissen nicht getrennte Schule gesetzlich besteht, besonders zu berücksichtigen." Dies war z.B. in Preußen der Fall.

302) Aus dem Telegramm des Allgemeinen Deutschen Lehrervereins an die Weimarer Nationalversammlung zur 2.Lesung der Schulartikel. Zitiert nach: GIESECKE, HERRMANN: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten...a.a.O. S.173f.

303) ebenda S.174.

diese erst auf die Verfassungsbestimmungen verpflichten sollte. Diese Bestimmung war ebenfalls ein Teil des Schulkompromisses. Für die praktische Schulpolitik war es wohl die wichtigste Verfassungsbestimmung, da bei Ausbleiben einer reichsgesetzlichen Regelung die Länder in ihren Einzelregelungen nicht an die Bestimmungen der Verfassung gebunden waren.

Dies führte schließlich dazu, daß ein Großteil der Verfassungsbestimmungen Programm blieb.

5.5.2 Die Berliner Schulkonferenz von 1920 und das endgültige Scheitern der Reform

Die ersten Jahre nach Verabschiedung der Verfassung waren von einer intensiven öffentlichen Diskussion über die Schulreform bestimmt.

Einmal ging es darum, an der Basis selbst die verkrusteten Strukturen, die in dem Wirrwarr von Verordnungen und Erlassen der alten Administration aber auch im passiven und aktiven Widerstand reaktionärer Kreise - besonders auch in der Schulverwaltung und unter den Gymnasiallehrern - ihren Rückhalt fand, aufzubrechen.

Mit welchen Widerständen da zu rechnen war, aber auch wie wenig entschlossen das Kultusministerium selbst angesichts der sich formierenden Reaktion diese reformerischen Bestrebungen unterstützte, zeigt das "Weißbuch der Entschiedenen Schulreformer"³⁰⁴⁾ von 1920 auf. In seinem zögernden Vorgehen konnte das Ministerium dabei teils mit Recht auf die noch zu treffenden reichsrechtlichen Regelungen hinweisen.

304) KAWERAU, SIEGFRIED (Hrsg.): Das Weißbuch der Schulreform. Im Auftrage des "Reichsbundes Entschiedener Schulreformer". Berlin 1920.

Der Vorbereitung dieses Ziels, die Verfassungsartikel in Form von ausgeführten Reichsschulgesetzen in der Realität durchzusetzen, sollte eine Reichsschulkonferenz dienen. Sie sollte der Höhepunkt der Schulreformdiskussion sein und wurde auf Initiative der SPD und der preußischen Regierung von Heinrich Schulz im Juni 1920 einberufen.

An ihr nahmen über 600 Pädagogen, Vertreter der Länderregierungen, der Lehrerverbände, der Schulen und der wissenschaftlichen Pädagogik teil. Sie sollte die Grundlagen für gesetzliche Maßnahmen erarbeiten helfen.³⁰⁵⁾

Vor allem wurden behandelt: Fragen der Schulorganisation (Diskussion um die horizontal gegliederte Einheitsschule wie auch um den Abbau der autoritären Strukturen in Schulverwaltung und Schulaufsicht); Fragen der Unterrichtsmethoden (Arbeitsunterricht, Selbsttätigkeit); Probleme der Lehrerbildung (Vereinheitlichung der Lehrer und ihre allgemeine hochschulmäßige Ausbildung).³⁰⁶⁾

Obwohl keine einheitlichen gemeinsamen Stellungnahmen erarbeitet wurden, überwogen doch bei weitem die reformpädagogischen Vorstellungen, die das Schulsystem im Sinne einer Demokratisierung zumindest auf der Linie der noch unverwirklicht dastehenden bürgerlich-demokratischen Forderungen umwandeln wollten.

Doch weder kam ein einheitliches Reichsschulgesetz zustande, noch konnten sich in der Folge die prinzipiellen Reformvorstellungen durchsetzen.

Als vielleicht einziges Ergebnis wurde die vierjährige Grundschule für das gesamte Reichsgebiet eingerichtet,

305) Zur Kritik der Schulkonferenz v. 1920 vergl. bes.: HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Zur Bildungsgeschichte des deutschen Imperialismus. Die Schulkonferenzen von 1890, 1900 und 1920. in: Heydorn, Heinz-Joachim u. Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd. II. München 1973. S. 179-280. bes. S. 238ff.

306) Vergl. dazu: "Die Reichsschulkonferenz von 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Berlin, 11.-19. Jun. 1920." Leipzig 1921.

kläglichster Überrest des sozialdemokratischen Einheitsschulkonzepts, Folge der gesellschaftspolitischen Kompromißpolitik, die die SPD in der Weimarer Koalition betrieb. Im übrigen wurde die Schulpolitik den Ländern überlassen, so daß die Verfassungsartikel (speziell die Bestimmungen über Lehrerbildung, Lernmittelfreiheit, usw.) über die gesamte Dauer der Weimarer Republik nicht eingelöst wurden. Die Veränderung der politischen Konstellation nach rechts hatte seine Folgen. Nicht die politischen Forderungen des revolutionären Wechsels, sondern die der weiterbestehenden sozialen und ökonomischen Grundstrukturen hatten sich durchgesetzt.

Folgt man exemplarisch den preußischen Richtlinien, die, zwischen 1921 und 1925 erlassen, die preußische Schulstruktur und ihre inhaltliche Füllung bestimmten, so wurde darin zwar die Reformdiskussion verarbeitet, jedoch eklektizistisch die bisherige Schulstruktur nicht essentiell angreifend, in sie integriert, sie unterstützend. Der Kampf zwischen der "inneren" und "äußeren" Schulreform - es scheint immer wieder nützlich, diesen "Gegensatz" während einer Reformdiskussion hervorzuheben - lief zuungunsten beider aus. Gemessen an den Zielen kann man die Reform nur als auf der ganzen Linie gescheitert betrachten:

- Die grundlegende Dreiteilung des Schulwesens blieb bestehen, mit der einzigen Änderung, daß mit der Einführung der 4-jährigen allgemeinen Grundschule die Rekrutierungsgrundlage für die weiterführenden Schulen verbreitert wurde.
- Das Fortbildungsschulwesen wurde in der "dualen" Form weitergeführt und nicht in das allgemeine Qualifikationswesen mit einbezogen.
- Die Forderung nach der Trennung von Schule und Kirche hatte zwar Erfolg in Bezug auf Schulaufsicht und Schulverwaltung, erlitt jedoch in der fast lückenlosen Aufrechterhaltung der Konfessionsschule eine schmachvolle Niederlage.

- Die Lehrfächer blieben in der alten Form erhalten. Sie wurden im Bereich der Leibesübungen und des Kunstunterrichts etwas erweitert (Das "Wertvollste" der Kunsterziehungsbewegung).
- Die Forderung nach Gesamtunterricht, d.h. Durchbrechung des Fachunterrichts ohne feste Stundenpläne, wurde als Anfangsunterweisung in die Grundschule aufgenommen, wo er keinem wehtat.
- Der "Arbeitsunterricht" wurde zum didaktischen Grundsatz in allen Schularten erhoben, damit in seiner geforderten politischen und sozialen Bedeutung unterlaufen, da nicht von schulorganisatorischen Maßnahmen gestützt.
- Die Forderung nach Durchbrechung des Altersklassenverbandes erschien als Einrichtung von freien Arbeitsgemeinschaften und Arbeitsgruppen, denen ein Platz außerhalb der fest organisierten Stundenordnung zugewiesen wurde.
- Von den Forderungen der demokratischen Selbstverwaltung in der Schulgemeinde blieben Torsen übrig wie die Einrichtung der Elternbeiräte und der Schülermitverantwortung.

Wenn hiermit in aller Kürze der Stand der preußischen Schulreform umrissen ist, so gilt ähnliches - bei Fehlen reichsrechtlicher Regelungen in mehr oder weniger abweichender Form - auch für das gesamte Reichsgebiet. Dabei wurden die in der Reformpädagogik diskutierten Konzepte verschieden aufgenommen und schulorganisatorisch verarbeitet, wobei man als Maßstab für die Ernsthaftigkeit der Reformabsichten die Gestaltung der Volksschullehrerbildung heranziehen kann.

Hier blieb das Schulwesen wohl am uneinheitlichsten. Denn die schon seit 1848 von der Volksschullehrerschaft mit der Unterstützung der demokratischen Bewegung geforderte

einheitliche hochschulmäßige Ausbildung, die dann als Grundsatz auch in Art. 143 der Weimarer Verfassung einging, wurde nicht durchgängig erfüllt, ja von der Mehrheit der Länder abgelehnt.

Sie existierte indrei Formen:

- 1- Universitäre Ausbildung als akademische Professionalisierung - z.B. in Sachsen, Thüringen, Braunschweig, Hamburg, Hessen.
- 2- Einrichtung von Lehrerakademien mit Studium aller zu lehrenden Fächer. Eingangsvoraussetzung: Abitur - z.B. Preußen. Sie waren konfessionell getrennt.
- 3- Seminarausbildung im Anschluß an den Besuch der Volksschule - z.B. Bayern und Württemberg.

Eine einheitliche Lösung konnte nicht erreicht werden, nachdem schon Sprangers Kompromißvorschlag auf der Schulkonferenz von 1920, eigenständige 6-semesterige Pädagogische Hochschulen mit eigener Prüfungsordnung, Examen und Promotionsrecht einzurichten, abgelehnt worden war.

Als Resümee ist festzuhalten, daß die grundsätzliche Schulreform in der Weimarer Republik nicht Wirklichkeit wurde. Entgegen aller Forderungen der Pädagogen von bürgerlicher bis zu sozialistischer Couleur, entgegen der Erwartungen der Lehrerschaft, entgegen der verschiedensten Reformgruppierungen und schließlich auch entgegen der ansatzweise weiterweisenden Bestimmungen in der Verfassung.

Die Revolution hatte stattgefunden, aber das System war nicht zusammengebrochen. Zwar war die Monarchie durch die Republik abgelöst worden, doch sowohl die wirtschaftlichen wie die politisch-administrativen Strukturen blieben im Größen und Ganzen bestehen. Man kann insofern von einer sozialstrukturellen Kontinuität zwischen dem Deutschen Kaiserreich und der Weimarer Republik sprechen, die sich schließlich auch im Qualifikationssektor niederschlug.

Als Teil des gesellschaftlichen Reproduktionsbereichs war das Schulwesen ebenfalls in diese sozialstrukturelle Kontinuität eingebunden. Daneben spielte eine wichtige Rolle die konservierende Haltung der Schulverwaltung und die eingefahrene Schulstruktur selbst. Erst einmal im Laufe der Entwicklung als administrativer Apparat institutionalisiert, zeigt er jetzt die bei Max Weber³⁰⁷⁾ beschriebene Tendenz der Bürokratie zur Eigenständigkeit und wurde durch diese partiell eigenständige Tendenz ein zu berücksichtigendes Element bei allen Überlegungen zur Schulreform, sozusagen als Teil des gesellschaftlichen Transmissionsriemens zum Qualifikationsbereich, der jedoch, um im Bild zu bleiben, im Rahmen der sich stärker herausbildenden Eigenständigkeit eigene Übersetzungen bereit hielt.

In der Arbeit wurde verfolgt, wie bei allen Rückschlägen der Schulreform die Schulverwaltung als Teil der staatlichen Verwaltungsbürokratie sich ohne Rücksicht auf den Inhalt der jeweiligen Schulpolitik weiter ausbildete. Wurde sie so einmal zum Instrument, eine inhaltlich bestimmte staatliche Schulpolitik durchzusetzen, so war sie andererseits politisch so mit dem alten System verwachsen, daß wir auch hier ein Hinderungsgrund für die Veränderung des Schulsystems sehen müssen.

307) Vergl. MAYNTZ, RENATE: Max Webers Idealtypus der Bürokratie und die Organisationssoziologie. in: Mayntz, Renate (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Berlin 1968.

5.5.3 Erweiterung der Rekrutierung und Anhebung der basalen Qualifikationen als Anforderungen an das Qualifikationssystem

Der Grundrahmen für die Erfassung der Veränderungen im Qualifikationsbereich ist in seinem Bezug zur Produktions-sphäre zu sehen. Hierbei steht zwar nur vermittelt zur Frage, weshalb diese oder jene spezifische Veränderung des Qualifikationssystem Platz gegriffen hat. Das ist in erster Linie eine p o l i t i s c h e Frage, die in ihrer jeweiligen historischen Lösung, insbesondere wenn sie sich auf dem Hintergrund der Veränderung des politischen Herrschaftssystems realisiert, aus den sozialen Auseinandersetzungen und der politischen Konstellation heraus entschieden wird. Dies macht es eben aus, daß das Qualifikationssystem als gesellschaftliche Institution abgetrennt vom Produktionsbereich teil der vom Staat bestimmten Reproduktionssphäre ist.

Auf der anderen Seite bildet die sozioökonomische Struktur die Grundlage, auf der solche Entscheidungen gefällt werden können. An der historischen Entwicklungsperspektive gemessen ist das Qualifikationssystem auf den Entwicklungsstand der Produktivkräfte bezogen, ohne daß man aus diesem Bezug auf k o n k r e t e gesellschaftliche Lösungen schließen bzw. diese prognostizieren könnte: so hätte etwa statt der vierjährigen gemeinsamen Grundschule auch eine sechsjährige eingeführt werden können. So kann die uneinheitliche Durchführung der Lehrerausbildung nicht als eine ökonomisch begründete "Notwendigkeit" hingestellt werden.

Andererseits kann man die realen Ausformungen, die die gesellschaftliche Institution Schule jeweils erfährt, als Indikatoren heranziehen, die im Zusammenhang der historischen Entwicklungslinien der Qualifikation,

innerhalb deren sie einen Punkt bezeichnen, und in Beziehung zu ihrer gesellschaftlich vermittelten Bezugsebene, dem Vergesellschaftungsprozeß der Arbeit unter den Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise, ihre Interpretation erfahren.

So wie die Tendenz der Vergesellschaftung der Arbeit - wie wohl auch jeweils in immer neuen Schranken - eine der entwickelten kapitalistischen Produktionsweise inhärente Tendenz ist, so sind die hiervon ausgehenden Qualifikationsanforderungen erst einmal quantitative Erweiterungen und werden - dargestellt in den die historischen Schranken beschreibenden Tendenzen der Dequalifizierung, Spezialisierung und der Trennung von Elite- und Massenqualifizierung - solange es historisch möglich ist, in diesen Schranken gehalten.

Auf dem Hintergrund der weiteren Konzentration des Kapitals, seiner höheren organischen Zusammensetzung und Technisierung können wir als Qualifikationsanforderungen an das Ausbildungssystem zusammenstellen:

- Anhebung der basalen Qualifikationen: Erhöhung der Lebens- und Arbeitsdisziplin, der Einsicht in notwendige Produktions- und Lebensbedingungen, erhöhtes Verständnis und Aufgeschlossenheit für Umwelterweiterungen und Umweltentwicklung. Dies begleitet von weiterer Reduktion der Tätigkeiten auf repetetive Teilarbeiten im Produktionsprozeß.
- Zugleich breitere Nachfrage nach qualifizierter Arbeit: Planung und Konstruktion der Produktionsmittel, Direktion und Organisation des Produktionsprozesses, Aufstellung und Instandsetzung der Maschinen, Prüfung und Überwachung des Produktionsbetriebs. Dies begleitet von einem immer größer werdenden Bedarf für die Betriebsverwaltung und den tertiären Sektor.

Gesamtgesellschaftlich gesehen war diese Anforderungsstruktur jedoch nicht einheitlich, sondern bezog sich jeweils auf verschiedene Sektoren der kapitalistischen Produktion.³⁰⁸⁾

Während die Schwerindustrie auf der Grundlage der Anforderungen ihres Produktionsprozesses zur ersten Tendenz neigte, mußten die neuen Industrien infolge ihrer weit forschungs- und entwicklungsintensiveren Produktion sowie der dabei entstehenden Abhängigkeit von qualifizierteren Kräften der zweiten Tendenz zuneigen, beide jeweils mit dem Drang, ihre Qualifikationsanforderungen über ihren politischen Einfluß zu verallgemeinern.

Einerseits also die Eingrenzung der Qualifikationen der Arbeiter bei Vermittlung basaler Qualifikation in Form von Kulturtechniken und Arbeitsdisziplin, wobei die jeweils eigenen berufsbezogenen Qualifikationen am Arbeitsplatz selbst angelernt werden. In diesem Zusammenhang ist auch das "duale" Berufsausbildungssystem zu sehen.

Andererseits zu dieser höheren Grundqualifikation der Drang nach vermehrter über der Massenqualifikation stehender qualifizierter Arbeit mit den beschriebenen Funktionen. Da sich diese Forderung quantitativ nicht mehr in einer strikten Klassenschule erfüllen konnte, war die Konsequenz die Unterstützung der allgemeinen Ausweitung der Rekrutierungsbasis auf der Grundlage des Leistungsprinzip.

Der ersteren Tendenz entsprach die Weiterführung des Schulsystems auf der Grundlage der Allgemeinen Bestimmungen von 1872, unter denen es auf die allgemeine quantitative Erfassung aller Kinder sowie auf die Vermittlung der

308) Vergl. dazu die Nachweise bei: OTTEN, DIETER: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung... a.a.O. S.77-84.

erwähnten basalen Qualifikationen ankam bei strikter Trennung der Massenqualifizierung von der Elitequalifizierung, die in dieser Form auch quantitativ als Rekrutierungsgrundlage für die erforderte qualitative Arbeit auf seiten des Kapitals und der Staatsverwaltung als ausreichend erschien.

Der zweiten Tendenz innerhalb des Kapitals entsprachen die Forderungen nach Schulreform: Aufhebung der strikten Trennungen nach Qualifikationssäulen, die zugleich auch sozialer Art waren; Durchlöcherung der von der Schulorganisation gesetzten äußeren Schranken mit dem Ziel der breiteren Rekrutierung qualifizierter Kräfte; zusätzliche Erleichterung der Zugangsmöglichkeiten zu den weiterbildenden Schulen; Ausbau des Fachschul- und Fortbildungsschulwesens; Erhöhung des allgemeinen Qualifikationsniveaus zur Verbreiterung der Selektionsbasis.

Wegen des die Wilhelminische Zeit kennzeichnenden Bündnisses von Schwerindustrie und Junkertum konnte sich die zweite Tendenz real erst nach der Niederlage im 1. Weltkrieg auswirken, als das Bündnis von reformistischer Sozialdemokratie und den Vertretern der neuen Industrien sich durchsetzte.

Als Kompromißergebnis kann die Schulreform der Weimarer Republik betrachtet werden. Daß sich die Umsetzung von Qualifikationstendenzen in das reale Schulsystem nicht linear vollzieht, wurde betont. Geht es doch um tendenzhafte Abbildungen auf einen durch vielfache Komponenten bestimmten Sektor. Als Beispiel für einen dieser Zerrspiegel wurde hier schon die Schulorganisation selbst erwähnt, die aus ihrer Struktur heraus die Kontinuität der Qualifikationsaufgabe repräsentiert und von daher eher den konservativen Tendenzen Unterstützung bietet.

5.6 Das Schulsystem in der Zeit des Nationalsozialismus

Mit der Hinwendung der Mehrheit des deutschen Kapitals zum Faschismus konnten sich die ansatzweise demokratischen und der allgemeinen Dequalifizierung entgegenwirkenden Tendenzen nicht halten.

Die Niederschlagung der Arbeiterbewegung, ihre Zwangsorganisierung, Lohndiktat, Verlängerung des Arbeitstages, die Militarisierung der Betriebsstruktur, Zwangsarbeit aus eroberten Ländern und Konzentrationslagern macht die Interessenidentität, die zwischen Faschismus und Kapital bestand, im Produktionsprozeß selbst deutlich. Gemeinsames Ziel war die imperialistische Neuordnung Europas, die gewaltsame Einschränkung der Konkurrenz und die Ausweitung der frei verfügbaren Märkte.

Hatte sich technisch der Produktionsprozeß nicht grundlegend geändert - bis auf die teilweise Einführung des Fließbandes, was die Tendenzen der repetitiven Teilarbeit noch verstärkte - so wurde die Disziplin als integriertes Moment dieses Prozesses der extensiven Ausbeutung total.

Dazu mußte die Schule ideologisch Unterstützung leisten. Nach der Einrichtung des zentralen Reichsministeriums für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung (1934) wurde das Schulwesen zwar zentralisiert, bezeichnenderweise in seinem Grundaufbau jedoch nicht geändert. Schulformen und Gesamtaufbau blieben zunächst bestehen.

Das erschreckende ist die Deutlichkeit, mit der die Bestrebungen des mit dem Nationalsozialismus koalierenden deutschen Großkapitals sich durchsetzten, mit der einerseits die die Massen dequalifizierende Seite zum Tragen kam, andererseits auch die Rekrutierungstendenzen. Dies, weil aufgrund der Beseitigung des bürgerlich-demokratischen Staates keine Schranken mehr bestanden die auf individuelle Rechte Rücksicht zu nehmen brauchten.

Die ideologische Aufgabe, die die Schule bekam, war neben der Zuführung der Massen zu den nationalsozialistischen Organisationen die durchgreifende Disziplinierung der Schüler in Vorbereitung auf den militarisierten Produktionsprozeß. Dem entsprach die autoritative Bürokratisierung der Schule: Beseitigung der Elternbeiräte und etwaiger kollegialer Schulleitungen, stattdessen Einrichtung des "Schulführers", der "Klassengefolgsschaft", die vom "Formationsführer" geleitet wurde.

Dies ist nicht als "nur" ideologische Komponente zu betrachten, die so leichthin abzutun ist. Erst unter der Perspektive der Kriegsproduktion, wenn man bedenkt, welche Bedeutung Disziplin als Element im Bezug auf den Arbeitsprozeß hat, ist dies voll zu verstehen. Insbesondere unter den sie fordernden Bedingungen der breiten Massenarbeit als repetitiver Teilarbeit (Schwerindustrie, Kriegswirtschaft), dazu ergänzend der völligen Militarisierung der Betriebe bei Niederschlagung jeden Widerstandes. Auf der Basisvoraussetzung einer Mindestqualifikation soll die Arbeitskraft die extensive Ausbeutung freiwillig - Gefolgsschaftsideologie - oder gezwungen - Militarisierung - mit sich geschehen lassen.

Diesen Disziplinierungsvorgang begleitete - notorisch in der Geschichte der deutschen Schule - die Konfessionalisierung des Schulunterrichts. In der Folge des Konkordats zwischen der nationalsozialistischen Regierung und dem Vatikan wurde Religion zum Pflichtfach, die Aufsicht und personelle Besetzung des Faches der Kirche unterstellt.

Im selben Zusammenhang ist die 1941 erfolgte Dequalifizierung der Lehrerausbildung zu sehen, die jetzt allgemein an 5-klassigen Lehrerbildungsanstalten vollzogen wurde. Auch die Rekrutierungstendenzen kamen zum Ausdruck.

1937 wurde in den Richtlinien zur Unterstufe der Volksschule das Leistungsprinzip zur Grundlage der Schularbeit

erhoben. Im Dezember 1939 wurde die Volksschule im Reich vereinheitlicht, wobei der "Arbeitsunterricht" als methodische Grundlage verlangt wurde. Am deutlichsten wurde die Rekrutierungstendenz in der Einrichtung der Hauptschule (1940). Darin wurde die aufgrund des Leistungsprinzips im 5. Schuljahr ausgewählten Kinder obligatorisch zusammengefaßt, womit auch das Rekrutierungsproblem seine zwangsmäßige Lösung fand.

Zusammengefaßt läßt sich sagen: Zur Zeit des Nationalsozialismus konnten sich die der allgemeinen Qualifizierung im Wege stehenden Tendenzen rüde durchsetzen, da jeglicher politischer Widerstand niedergeschlagen wurde, viele demokratische Lehrer den Dienst verlassen mußten, wenn sie nicht liquidiert wurden. Die organisatorische Militarisierung war nur ein Ausdruck der inhaltlichen Disziplinierungsfunktion, neben der Vermittlung einer Mindestqualifikation Hauptelement der Vorbereitung der im militaristischen Zwangsbetriebssystem extensiv ausbeuteten Arbeitskraft.

Daneben drücken sich auch die Tendenzen der erweiterten Rekrutierung höher qualifizierter Arbeit in dem teilweise obligatorischen Besuch der oben erwähnten abgetrennten Hauptschule im weiteren Ausbau des Fachschulwesens und der Umgestaltung des Gymnasiums aus, bei Betonung des Leistungsprinzips als Selektionsgrundlage.

Die "ideologische" Ausrichtung diente dazu, eine politische Integrationsgrundlage abzugeben und diese Strukturen zu verstärken.

Zu einer weiteren Entfaltung dieses Systems kam es glücklicherweise nicht.

5.7 Die verhinderte Schulreform nach 1945 -
Ausdruck der Kontinuität der gesellschaftlichen
Strukturen

"Text der Anweisung Nr. 54

"Grundsätzliches zur Demokratisierung des deutschen
Bildungswesens"

Es sollten

1. gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle geschaffen werden;
2. in allen Bildungsanstalten, die ganz aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden, Schulgeldfreiheit bestehen und darüberhinaus den Bedürftigen die benötigten Schulbücher und andere Lehr- und Lernmittel unentgeltlich zur Verfügung stehen. Außerdem auch Unterhaltsbeihilfen Unterstützungsbedürftigen gewährt werden;
3. alle Kinder vom 6.-15. Lebensjahr zu vollzeitlichem Schulbesuch verpflichtet sein. Anschließend sollte von denjenigen, die bis zu ihrer weiteren Ausbildung keine vollzeitliche Schule besuchen, bis zu ihrem vollendeten 18. Lebensjahr wenigstens der Besuch einer Berufsschule verlangt werden.
4. Es sollen die allgemein verbindlichen Schulen ein umfassendes Schulsystem bilden, um allen Jugendlichen gerecht zu werden. Die Begriffe "Grundschule" und "Höhere Schule" sollten zwei aufeinanderfolgende Stufen der Ausbildung darstellen, nicht zwei Grundformen oder Arten der Ausbildung, die sich überschneiden.
5. Es sollen alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen und Lehrpläne, Schulbücher, Lehr- und Lernmittel und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck ausrichten.
6. Es soll Verständnis für andere Völker und Achtung vor ihnen gefordert werden und darum sollte man dem Studium der modernen Sprachen in den Lehrplänen besondere Aufmerksamkeit widmen ohne irgendeiner den Vorrang zu geben.
7. Es soll allen Schülern und Studenten erzieherische Hilfe und Berufsberatung geboten werden.

8. Es sollten alle Schüler und Studenten unter gesundheitlicher Überwachung stehen und zu gesünder Lebensweise erzogen werden. Außerdem sollten sie Unterricht in Hygiene erhalten.
9. Es sollten alle Lehrer an einer Universität oder an einem pädagogischen Institut von Universitätsrang ausgebildet werden.
10. Dort, wo die Verfassung es erlaubt, Simultan- und Be-
kenntnisschulen nebeneinander bestehen zu lassen,
sollte das Schulgesetz deren erzieherischen Standard
in Bezug auf Einstufung, Lehrpersonal und Einrichtung
u.a. nach Möglichkeit wahren.
Die Verwaltung der Schulen wird demokratisch sein, und
für die Wünsche der Bevölkerung empfänglich sein.

Gegeben zu Berlin am 25. Juni 1947
P. Noiret, Generalmajor (Frankreich)
F.A. Keating, Generalmajor (Amerika)
M.I. Dratvin, Generalleutnant (Rußland)
B.H. Robertson, Generalleutnant (England)"309)

Dies der vollständige Abdruck der grundsätzlichen Anweisung
Nr. 47 des Alliierten Allgemeinen Kontrollrats zum Aufbau
eines neuen demokratischen Bildungswesens.

Der Faschismus war niedergeschlagen. Man wollte mit seiner
äußeren Erledigung auch die Gelegenheit zu einem demokra-
tischen Neuanfang nutzen.

Die öffentliche Diskussion zielte wiederum auf grundsätzli-
che gesellschaftliche Strukturreformen, denn zu deutlich
schien nach dem Zusammenbruch die Erfahrung der tiefen Ver-
schränkung von Großkapital und Faschismus, als daß man da-
raus nicht Konsequenzen hätte ziehen müssen. Dieser Eindruck
reichte bis zum Sammelpunkt der konservativen Kräfte in der
CDU, wie es etwa in ihrem Aahleener Programm zum Ausdruck
kam.

309) HESSISCHE BEITRÄGE zur Schulreform: Grundsätzliches
zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens.
Ein Beitrag zur hessischen Schulreform von der
Education an Cultural Relations Division der Mili-
tärregierung in Hessen. H.2. Wiesbaden 1949. S.6 f.

Im Rahmen der Umerziehungsphase stand zur Diskussion, inwieweit dem Schulwesen ein Teil der Verantwortung für die Entwicklung zum und im Nationalsozialismus angelastet werden müsse. Es unterschieden sich zwei klare Positionen:

- Nein, die Schule ist nicht verantwortlich zu machen. Deshalb ist sie in ihrer äußeren und inneren Form bis auf die nationalsozialistischen "Auswüchse" (Ideologisierung, Zentralismus) beizubehalten, indem man an dem Stand vor 1933 anknüpft.
- Ja, die Schule hat einen guten Teil der Schuld, und man muß sie nach innen und außen ändern.

So der baden-würthtembergische Kultusminister Bäuerle:

"Gescheitert sind wir am Mangel an politischer Erziehung. Ich meine an der Erziehung zum politischen Denken, zu politischem Urteilsvermögen und zu der Fähigkeit, politische Grundsätze zu vertreten und zu verstehen. Ich bin der Überzeugung, daß wir unsere Schulen so ordnen müssen, daß in Ihnen die von uns erstrebte demokratische Volksordnung vorgebildet wird." (310)

Als Grundelemente der demokratischen Schulreform als integrierter Bestandteil einer allgemeinen demokratischen Gesellschaftsreform, wurden von den sozialistischen bis hin zu den bürgerlich demokratischen Kräften - anfangs unterstützt vom Alliierten Kontrollrat - angesehen: Einheitsschule bzw. mindesten 6-klassige gemeinsame Grundschule aller; Veränderung der Lehrpläne im Sinne der Bedürfnisse der Schüler und der Erziehung zur demokratischen Gesellschaftsordnung; hochschulmäßige Lehrerbildung; Schulgeldfreiheit, Lehr- und Lernmittelfreiheit;

310) Aus einer Rede des baden-würthtembergischen Kultusminister Bäuerle auf einer Erziehungskonferenz im Februar 1948. Zitiert nach: AUTORENKOLLEKTIV: Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreform in der BRD von 1945-1970.

schulbegleitende Berufsberatung - alles Forderungen, die die demokratische Tradition der deutschen Schulgeschichte aufgriffen.

Die andere Position, die sich schon früh formierte - verbal übereinstimmend in der Verurteilung des Nationalsozialismus und damit eine Gemeinsamkeit vorweisend - lehnte jegliche grundsätzliche Neuformierung des Schulwesens ab.

So der bayerische Kultusminister Hundhammer auf derselben Stuttgarter Erziehungskonferenz im Februar 1948 in Reaktion auf das sog. OMGUS-Telegramm der Amerikaner, einer Anweisung für die beschleunigte Umgestaltung des deutschen Schulwesens:

"Die fast einstimmige Antwort aller Sachkundigen und Verantwortlichen lautet: Ein organisatorischer Umbau des bayerischen Bildungswesens in der Art und dem Ausmaße... der OMGUS-Richtlinien... wäre im gegenwärtigen Zeitpunkt... ein sehr gewagtes Unternehmen; es würde zweifellos den weiteren Verfall unseres... schon schwer geschädigten Schulwesens... zur Folge haben. Ja, noch mehr, es würde den völligen Umsturz und radikalen Bruch mit einer in jahrhundertelangem Wachstum gewordener Kultur bedeuten, aus der unser Schulwesen hervorgegangen ist und die es an die nachwachsende Generation weiterzugeben hat.

Es besteht aber auch, um die Jugend im demokratischen Sinne umzuerziehen und gegen autokratische und kollektivistische Versuchungen und Gefahren zu festigen, keine Veranlassung zu solch grundstürzenden organisatorischen Schulreformen." (311)

Abgesehen von der Repräsentativität dieser Rede für den großen Teil der konservativen Kräfte, läßt sich im letzten Absatz die inzwischen erfolgte Wende der westlichen

in: ALTVATER, ERICH u. Freerk Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971. S.117.

311) Der bayerische Kultusminister Hundhammer auf derselben Konferenz. ebenda S.118.

Alliierten ablesen: Kampf gegen den Kommunismus und Einbezug der innerdeutschen konservativen Kräfte in diese ideologische Offensive.

Dies bedeutete auch die Einleitung der Restauration der gesellschaftlichen Grundstrukturen, wobei der Kampf gegen faschistische und militaristische Überreste in gesellschaftlichen Institutionen und in der Bevölkerung angesichts der vorgegebenen Vordringlichkeit der Bekämpfung des Kommunismus nebensächlich zu werden begann. Der Kalte Krieg mit all seinen außen- und innenpolitischen Auswirkungen begann. Mit dem Wiederaufbau der kapitalistischen Wirtschaftsstruktur, der Wendung zum blinden Antikommunismus, der alle von den progressiven auf strukturelle Veränderungen drängenden Kräften geforderten Konzepte durch Identifizierung mit "dem Kommunismus" als bekämpfungswürdig empfahl, gewannen die konservativen Kräfte politisch die Oberhand.

Schulformen, Schulstruktur und Unterrichtspläne schlossen sich mit wenigen Ausnahmen an diejenigen vor 1933 an, d.h. sie griffen auf deren konservative Tendenzen zurück.

Aufgrund der den Ländern zufallenden Kulturhoheit wurde die Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens wieder zerrissen. Das Grundgesetz der Bundesrepublik enthält nur wenige allgemeinbindende Grundsätze, die dem Sinne nach in die Verfassung der einzelnen Länder aufgenommen sind. Die reale Ausgestaltung der inneren und äußeren Schulangelegenheiten erfolgte nach Ländern unterschiedlich, je nach dem ob die mehr progressive oder mehr konservative Tendenz vorherrschend war, wobei letztere im Gesamten überwog.

Nur in Hessen, als von den Amerikanern neu gegründetem Bundesland ohne historisch-organisatorisches Vorbild, wo also auch das Schulwesen neu organisiert werden mußte, und in Berlin, wo die reformerischen Kräfte in der

Überzahl waren, konnten sich Ansätze der Reform durchsetzen.

Das Extrem der Restauration ist wohl in Bayern aufzufinden, wo die Regelungen des Schulwesens teilweise hinter die Errungenschaften der Weimarer Republik zurückgingen. Was anfangs mit den von Schulraumnot und Personalmangel herrührenden Schwierigkeiten begründet wurde, nämlich vor grundsätzlicher Neustrukturierung erst einmal für das Nötigste zu sorgen, wurde alsbald auf Gesetzes- und Verordnungswege im Sinne der Fortsetzung der traditionellen Muster fixiert.

Der gesellschaftliche Entwicklungsprozeß begünstigte dies in hohem Maße. Die nach der Verhinderung grundsätzlicher wirtschaftlicher Strukturereformen erfolgte amerikanische Wirtschaftshilfe unterstützte die Rekonstruktion der westdeutschen Wirtschaft, die schon 1951 den Vorkriegsstand wieder erreichen konnte. "Die Rekonstruktionsperiode war... gekennzeichnet durch ein einerseits stark vermindertes Lohnniveau und andererseits durch ein relativ hohes Niveau der Produktivität der Arbeit, der Vergegenständlichungen in Gestalt des Spitzenkapitals durch geringe Reparaturinvestitionen wieder bewegt werden konnten."³¹²⁾

Diese Rekonstruktion der wirtschaftlichen Struktur und des vorigen quantitativen und qualitativen Standes konnte ohne Schwierigkeiten seine Entsprechung finden in den restaurativen Maßnahmen im Qualifikationsbereich. Für die Wirtschaft, in dieser ersten Phase nach dem 2. Weltkrieg an Wiederaufbau und rascher Expansion

312) OTTEN, DIETER: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung... a.a.O. S.92.

orientiert, "... genügte die Masse der in den Elementarkenntnissen angemessen ausgebildeten und von der Schule frühzeitig freigegebenen Jugendlichen."³¹³⁾, wobei wichtig ist, zu erwähnen, daß bis 1961 laufend qualifizierte Arbeitskräfte aus der DDR hinzukamen. Dies war äußerst kurzfristig gedacht, überlagert von blindem Antikommunismus, der allerdings auch die innenpolitische Funktion der Verhinderung struktureller Veränderungen besaß.

Helling schreibt dazu: "Beim Suchen nach einer Antwort (zur Erklärung dieser Entwicklung d.V.) findet man keine andere Erklärung als die Tatsache, daß die im System des westlichen Kapitalismus herrschenden Klassen in einer völlig veralteten unrealistischen und für die Zukunft verhängnisvollen Weise auf den Kommunismus reagierten."³¹⁴⁾ Diese Beurteilung ist insofern etwas schief, als auf das Bildungssystem nur kurzfristige Interessen ausgerichtet waren: ideologische Abwehr "kommunistischer", d.h. das Gesellschaftssystem grundsätzlich in Frage stellender Gefahren; Bereitstellung der für die Wiederherstellung der Produktion notwendigen Arbeitskraft, wobei nichts Neues gefordert war, da diese sich ja auf den alten Grundlagen aufbaute.

313) KUHLMANN, KASPAR: Bundesrepublik Deutschland. in: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. 1. Teil. Stuttgart 1970. S. 167.

314) HELLING, FRITZ: Die westdeutsche Bildungskrise. Berlin 1967. S. 32.

5.8 Das "Schulchaos" als erstes Anzeichen der gesellschaftlich geforderten Umbildung des Qualifikationssystems

Erst mit dem Ende der wirtschaftlichen Rekonstruktion der endgültigen Konsolidierung des Systems machte sich die Resaturation im Qualifikationsbereichs als Beschränkung bemerkbar, anfangs in erster Linie als organisatorische und inhaltliche Zersplitterung, was etwa seit Anfang der 50-er Jahre in dem Schlagwort des "Schulchaos" zum Ausdruck kam.

Das interessante an dieser Diskussion ist, daß das Schulwesen faktisch nicht "chaotischer" und unregelmäßiger war als vorher - etwa in der Weimarer Republik. Es erschien jedoch als solches als es aufgrund der erhöhten Mobilität und der erzwungenen Flexibilität - in Bezug auf Ort und Arbeit gesehen - so erfahren wurde.

Die Kritik bezog sich daher auch in erster Linie auf pragmatisch organisatorische Fragen, wie Bezeichnungen der Schultypen, Berechtigungen, Fächerfolge, Termine für Schulbeginn und Ferien, Schulbücher. Die Probleme dieses Chaos schienen sich leicht auf der Ebene der Administration selbst lösen zu lassen, ohne einerseits die Kulturhoheit der Länder, andererseits die Schulstruktur grundsätzlich zu berühren.

Die schon 1948/49 eingerichtete "Ständige Konferenz der Kultusminister", staatsrechtlich verankert als "kulturello-politischer Ausschuß des Bundesrats", reagierte auf diese öffentliche Diskussion erst mit dem Düsseldorfer Abkommen von 1955, das die betreffenden organisatorischen Fragen für alle Länder verbindlich regelte, während in Bezug auf Schulformen und Lehrpläne die Differenzen bestehen blieben.

Es wurde schon dargestellt, daß sich in dieser Zeit von Seiten der Arbeitsplatzstruktur und den hiervon ausgehenden Qualifikationsforderungen keine auf dringliche Änderung drängenden Probleme ergaben. "Der Arbeitsmarkt war weitgehend ausgelastet. Es bestanden zur Zeit des Wirtschaftswunders keine gravierenden Engpässe, zu deren Überwindung größere Investitionen und strukturelle Änderungen notwendig gewesen wären."³¹⁵⁾

Dem entsprach, daß die Gesamtkosten des Bildungssystems im Verhältnis zum Bruttosozialprodukt gleich blieben bzw. gemessen in festen Preisen sogar sanken.³¹⁶⁾

Auch die inhaltlichen und auf Revision der Schulformen und Lehrpläne bezogenen Aktivitäten setzten in erster Linie bei der Zersplitterung an. Der 1953 gegründete "Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" sollte in dieser Richtung arbeiten, als wissenschaftliches Beratungsgremium in allen Erziehungs- und Bildungsfragen für das gesamte Bundesgebiet, mit der Aufgabe der Entwicklung eines Schulgesamtkonzepts. Als er 1959 sein Gutachten veröffentlichte,³¹⁷⁾ rief er bei den pädagogisch Engagierten Enttäuschung, bei den offiziellen Stellen Desinteresse hervor. Weder staatliche Stellen noch die die gesellschaftliche Macht tragenden Gruppen konnten aus den angeführten Gründen Gefallen an grundsätzlicheren Änderungen des Schulwesens finden, abgesehen davon, daß der "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden

315) AUTORENKOLLEKTIV: Materialien... a.a.O. S.133.

316) Vergl. PALM, GÜNTER: Die Kaufkraft der Bildungsausgaben. Freiburg und Olten 1966. S.70 f.

317) Vergl. DEUTSCHER AUSSCHUSS für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten (Gesamtausgabe) Stuttgart 1966.

öffentlichen Schulwesens" außer der zaghaften Fassung einer Förderstufe nichts umwerfend Neues enthält. Einzige Folge war die Saarbrücker Rahmenvereinbarung zur Ordnung der Oberstufe der Gymnasien, in der die didaktische Diskussion um das "exemplarische paradigmatische Lernen" in der einheitlichen Fächer- und Stoffbegrenzung zum Ausdruck kam, eine begrenzte Maßnahme, die aber schon auf die nächste Problematik hinweist. Kuhlmann sieht die dominierende Ursache für die Verhinderung von Schulreformen in dieser Zeit in der politischen Dimension, "... und zwar sowohl in der besonderen Art der Konsensusbildung als auch in den relativ geschlossenen gesellschaftspolitischen Vorstellungen der bildungspolitischen Entscheidungsträger und Gesprächspartner."³¹⁸⁾ Daneben "... bildete sich allmählich ein Meinungsblock, gegen den sich Strukturveränderungen der Schule nicht haben durchsetzen können."³¹⁹⁾

Die schnelle Auflösung dieses Meinungsblocks, die völlige Umkehrung dieser Situation weist darauf hin, daß die Meinungen in der politischen Sphäre sich nur gesellschaftlich durchsetzen bzw. halten können, wenn sie nicht ihrer Grundlage, der ökonomisch sozialen Gesellschaftsstruktur widersprechen.

Der Rahmenplan zum Beispiel, bei seiner Veröffentlichung kritisiert als "... eine Denkschrift des Instituts für Bedarfsdeckungswirtschaft, Abteilung Erziehung und Bildung."³²⁰⁾, wurde schon wenig später überholt durch die völlige Einkastelung der Schulprobleme in den Kategorien der Bildungsökonomie, was auf neue Entwicklungen wies.

318) KUHLMANN, KASPAR: Bundesrepublik Deutschland.a.a.O. S.170.

319) ebenda.

320) Stellungnahme von Hubert Bechert. Aus: SCHORB, ALFONS OTTO (Hrsg.): Für und Wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart 1960. S.153.

6 Die Erfahrung der "Bildungskatastrophe" als Ausgangspunkt einer erneuten grundsätzlichen Diskussion über die Grundlagen unseres Schulwesens heute.

Anfang der 60-er Jahre begann eine völlig neue Phase der Bildungsdiskussion in der Bundesrepublik, die in der Öffentlichkeit von dem Schlagwort "deutsche Bildungskatastrophe"³²¹⁾ bestimmt war, "die begleitet war von internationalen Vergleichszahlen"³²²⁾, bildungsökonomischen Überlegungen,³²³⁾ dem Ruf nach Chancengleichheit,³²⁴⁾ Bildung als Bürgerrecht und ersten Demonstrationen unter dem Schlagwort "Bildung statt Bomben". Kuhlmann spricht von einer "... reformrelevanten gesellschaftlichen Konstellation als Auslöser"³²⁵⁾, was sich in der Darstellung jedoch nichts anderes als die Situationsbeschreibung der damals gegenwärtigen Situation herausstellt: Ansteigen der Schülerzahl; Zunahme der Stadtplanung mit Schulzentren; Bedarf an besser und vielseitiger ausgebildeten Arbeitskräften; härterer nationaler und internationaler Wettbewerb; Hervortreten sozialer Benachteiligungen im Zuge der Ausweitung der Rekrutierungsforderungen. Und parallel dazu im wissenschaftlichen Bereich: Zurückweichen typologischer, statischer und organologischer Betrachtungen; Untersuchungen zur schichtspezifischen Bildungsbenachteiligung; Infragestellung schulischer Selektionsprozesse.

321) PICHT, GEORG: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg 1964.

322) HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD: Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter. Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern. Reinbek 1967.

323) EDDING, FRIEDRICH: Bildung und Politik. Pfullingen 1965.

Ohne hier ausführlich auf die Diskussionsentwicklung und ihre Grundlage in den vom Produktionssektor auf das Qualifikationssystem gerichteten Forderungen einzugehen, soll doch versucht werden in einigen kurzen Punkten diese unsere heutige Situation zu charakterisieren.

1. Anfangs liefen die Forderungen hauptsächlich auf Ausweitung der staatlich unterstützten Forschung und Entwicklung und auf parallele Ausweitung der Quantität und Qualität von qualifizierten und höchstqualifizierten Arbeitskräften hinaus.

Der "technological lap", von den USA übernommenes Schlagwort im Zuge des Sputnikschocks, d.h. der Rückstand in der technischen Entwicklung von Produktionsmitteln, der sowohl zu einem am internationalen Maßstab gemessenen relativen Rückstand der aktuellen Produktivität aber auch zu einer Verengung zukünftiger Märkte führte, hatte sich besonders auf dem Gebiet der forschungs- und technikintensiven Industrie bemerkbar gemacht, so in der Elektronikindustrie, Luftfahrtindustrie, Atomfahrtindustrie, aber auch im Zuge der Automatisierung in den bisher mehr konventionellen Industriebereichen.

Die aus Steuergeldern bereitgestellten gewaltigen Forschungssubventionen, die Einrichtung des Wissenschaftsrates und des Ministeriums für wissenschaftliche Forschung waren erste zentrale Maßnahmen als Eingehen auf diese Bedarfssituation. Herauszustellen ist, daß diese ersten Maßnahmen wieder auf der Seite des fixen Kapitals, der Produktionsmittel, ansetzten, womit sich eine der herausgearbeiteten Thesen über die vorwärtstreibenden

324) DAHRENDORF, RALF: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.

325) KUHLMANN, KASPAR: Bundesrepublik Deutschland.a.a.O. S.169.

Momente der Qualifikationsentwicklung als tragend erweist. Hier wird vom Kapital die Unterlegenheit in Bezug auf die Produktivität zuerst bemerkt, hier - und nicht bei der allgemeinen Qualifizierung der Arbeitskraft - setzen die ersten Maßnahmen an, zu dem sie, obwohl in hohem Maße vom Staat finanziert, unter direkter Kontrolle des Kapitals ablaufen.

Das Fehlen von qualifizierter Arbeitskraft macht sich zwar auch bemerkbar, setzt die Diskussion in Gang, schlägt sich jedoch nicht - da langfristige Maßnahmen voraussetzend - in kurzfristig konkreten Veränderungen um. Erst eine "Katastrophe" scheint nötig, um zu entscheidenden Maßnahmen zu kommen.

2. Die Bildungsforschung, seit 1963 zentral organisiert im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, soll sozusagen im gesellschaftlichen Auftrag den Zusammenhang zwischen wirtschaftlicher Entwicklung und Qualifizierung analysieren, um Voraussagen für künftige Entwicklungen zu treffen als Entscheidungsgrundlage für Bildungsmaßnahmen auf politischer Ebene.

Die Bildungsentscheidungen scheinen damit entideologisiert zu sein, rational im Sinne von voraussagbaren Entwicklungen unter wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Notwendigkeiten zu treffen zu sein. Die Bildungsökonomie soll dabei die mathematisch zu fassende Grundlage abgeben, indem sie die Bildungsplanung mit Kosten-Nutzenrechnungen versorgt und damit "rationale Entscheidungen" erleichtert.

Sowohl die Bildungsökonomie als auch die Curriculumrevision - als Theorie der Entscheidung über Ziele, Inhalte, Organisationsformen, Methoden und Kontrollverfahren organisierten Lernens von Robinson in die deutsche Diskussion gebracht³²⁶⁾ - wurden in der Öffentlichkeit mit Vehemenz aufgenommen, stießen jedoch schon

bald an theoretische und praktische Grenzen: Die Bildungsökonomie auf der Suche nach Kriterien für Prognosen und an den nachträglich gestrichenen Bildungshaushalten; die Curriculumstheorie an den Schwierigkeiten der Transformation eruiert Qualifikationen in die entsprechenden Qualifikationsmaßnahmen bzw. am politischen Widerstand.

3. Der Problemstand der Bildungsdiskussion, der in erster Linie auf die quantitative Erweiterung innerhalb der bestehenden Strukturen ausgerichtet war,³²⁷⁾ wurde mit der Studenten- und Schülerbewegung radikal weitergetrieben: das Bildungssystem als Ganzes wurde dabei in Frage gestellt und praktischer wie theoretischer Kritik unterworfen. Die theoretische Kritik stellte die Funktion des Ausbildungssektors für den Produktionsbereich heraus und suchte, die Kategorien dieses Bezugs aus der Kritik der politischen Ökonomie zu entwickeln, wobei sich diese Kritik - verbunden mit Aktionen und Demonstrationen - bald nicht mehr auf den Ausbildungsbereich beschränkte, sondern grundsätzlichen gesellschaftskritischen Charakter annahm.

Die Schüler und Studentenbewegung hatte sicherlich einen großen Anteil daran, daß zumindest aktuell verhärtete Strukturen sichtbar wurden, die einer demokratischen Entwicklung des Qualifikationswesens entgegenstanden. Richtete sich diese Bewegung als politische gegen die politischen und ökonomischen Herrschaftsstrukturen, so waren dem Staat damit neue Legitimationsprobleme gegeben.

326) Vergl.: ROBINSON, SAUL B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1967.

327) Die Forderungen waren dementsprechend beschränkt auf die bloße Erhöhung der Abiturientenzahlen.

Die sozialliberale Koalition ging mit der Verkündung der "Politik der inneren Reformen" auf diese Konstellation ein. Sie hatte dabei den Anspruch, qualitative Strukturveränderungen durchzuführen, wobei die Bildungsreform im Mittelpunkt stehen sollte. Wirklich kann man von einer wahren Reformeuphorie sprechen, die es einen Moment so erscheinen ließ, als würden schon kurz- bis mittelfristig grundlegende Strukturveränderungen im Bildungsbereich durchgeführt werden können: Einführung der Gesamtschule samt Eingliederung der Berufsausbildung; Vorschule und kompensatorischer Unterricht; Revision der Curricula; Demokratisierung der Binnenstruktur der Schule; Änderung des Berechtigungswesens im Hinblick auf Universitäts- und Berufszugang; Einrichtung von Gesamthochschulen.

Der "Bildungsbericht '70" der Bundesregierung³²⁸⁾ sowie der "Strukturplan für das Bildungswesen" des deutschen Bildungsrates³²⁹⁾ können als offizielle Höhepunkte dieses Reformanspruchs gewertet werden, wobei diese Intentionen von breitesten Kreisen unterstützt wurden, gerade auch im Bildungssektor selbst. Symptomatisch war dafür das Thema des Kongresses der Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Berlin im April 1970: Erziehungswissenschaft - Bildungspolitik - Schulreform, wo die zentrale Rolle der Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft beim Vollzug der Bildungsreform diskutiert wurde.

328) BILDUNGSBERICHT '70 der Bundesregierung. Bonn 1970.

329) DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Verabschiedet auf der 27. Sitzung der Bildungskommission am 13.2.1970. Bonn 1970.

4. In dieser Reformkonstellation erschien es weiten Kreisen der engagierten Öffentlichkeit so, als ob die Bildungsreform entschlossen mit den überkommenen undemokratischen Schulstrukturen aufräumen würde, sei es im Bezug auf die äußere Organisation, sei es im Bezug auf ihre Sozialformen und Lerninhalte.

Schon kurze Zeit später, Ende 1972, konnte man endgültig "Abschied von den Reformillusionen"³³⁰⁾ nehmen.

Hatte man die Programme schon für die Reform genommen, so mußte man einsehen, daß sie allenfalls deren Ideologie waren, wie Baethge prägnant formuliert und nicht vergißt hinzuzusetzen, daß diese Ideologie "... freilich auch der Erklärung bedarf, ohne daß diese Erklärung jedoch identisch wäre mit den Interessen und Beweggründen, die das Maß der tatsächlich durchgeführten Reformen bestimmen. Um im Ausbildungssektor eine adäquate Teilstrategie entwickeln zu können, müssen wir wissen, wie wir das, was in der Bildungspolitik geschehen ist und geschieht, zu interpretieren haben."³³¹⁾

Hier sind die Aufgaben angedeutet, die der Erziehungswissenschaft gerade auch bei dem zu verzeichnenden Niedergang der Reformen, ja angesichts einer sich formierenden gesellschaftlich breit angelegten Gegenreform zu leisten hat: Von Illusionen Abschied zu nehmen bedeutet auch den positiv zu verstehenden Zwang, das zentrale gesellschaftliche Aktionsfeld der Erziehungswissenschaft, die Schule, theoretisch in seinen Bedingungs- und Wirkungszusammenhängen erneut zu reflektieren, um von dieser so abgesicherten Basis heraus Strategien entwickeln zu können, die als langfristige auf die gesellschaftliche

330) BAETHGE, MARTIN: Abschied von den Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD. in: b:e 5/72. H.11. S.19-28.

331) ebenda S.19.

Entwicklung ausgerichtet sind und nicht von einer momentgebundenen bildungspolitischen "Konjunkturlage" abhängen. Dabei muß die Konstruktion einer theoretischen Ebene angestrebt werden, die so weit auf die Praxis vermittelbar ist, daß sich das während der Zeit der Reformdiskussionen gebildete Potential an kritischen Akteuren auf sie beziehen kann.

An diesem Punkt der Diskussion über den Bereich der allgemeinen gesellschaftlichen Qualifizierung, die sich von bildungsökonomischen Problemen - und Beibehaltung dieser Problemschicht - hin auf inhaltlich - didaktische Fragen verlagerte, setzte diese Untersuchung an. Sie hatte die Intention, im Bezug der Schulgeschichte, als Geschichte der Qualifizierung, zu ihrer Grundlage - dem Prozeß der Vergesellschaftung der Arbeit unter den historischen Bedingungen der kapitalistischen Produktionsweise - die sie tragenden Bedingungen herauszuarbeiten, Basis der Rekonstruktion dessen, was Schule heute darstellt, als Theorie unserer heutigen Schule. Dies ist unvollständig ohne ihre Untersuchung als organisatorisches Gebilde, als dem Strukturgerüst, über das sich ihre gesellschaftlichen Funktionen umsetzen. Beides als Rahmen zur Bestimmung der Implikationen, die als unumgängliche inhaltliche Elemente in die didaktische Strategiebildung eingehen müssen, damit diese nicht an der Realität unserer Gesellschaft und unserer Schule vorbeigeht, ihr andererseits nicht affirmativ verhaftet bleibt, sondern unter Erkenntnis der ihr zugrundeliegenden Entwicklungstendenzen diese kritisch aufgreift und weiterführt.

SCHULE ALS

GESELLSCHAFTLICHE INSTITUTION

UND ALS

FORMALE ORGANISATION

1. Schule als gesellschaftliche Institution:
Die Rekonstruktion der Strukturen ihres
gesellschaftlichen Verhältnisses

Theorie der Schule - so sagten wir einleitend - hat zur Aufgabe die Rekonstruktion der äußeren und inneren Rahmenbedingungen, die das pädagogische Handlungsfeld der Schule bestimmen.

Im ersten Teil der Arbeit stellten wir die Schule als gesellschaftliche Institution in den Mittelpunkt der Überlegungen. Dabei ging es nicht um "Institutionsgeschichte" der Schule in dem Sinne, daß der geschichtliche Fortgang eines im vornhinein mittels abstrakter Regeln definierten Sozialgebildes "Schule" über die Jahrhunderte hinweg verfolgt wurde. Vielmehr bezeichnet Schule als gesellschaftliche Institution ein auf dem Hintergrund der Vergesellschaftung der Arbeit entstehendes auf Qualifizierung gerichtetes gesellschaftliches Verhältnis, dessen Entwicklung, Inhalt und Strukturmechanismen sich erst über seine historische Verfolgung rekonstruierbar machen lassen.

Auch die dabei sukzessiv entstehende kategoriale Bezugsebene, die das Instrument der Analyse bildet, hat historischen Charakter. So ist etwa der Qualifikationsbegriff konstituiert durch den Bezug auf die gesellschaftliche Arbeit in ihrer jeweiligen historischen Vorbestimmtheit und orientiert an ihrer Vergesellschaftungstendenz. Aus diesem historisch in seinen verschiedenen Entwicklungsstufen zu fixierenden Bezug lassen sich die Restriktionen und die Widersprüche, denen er unterliegt, als ihm unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen inhärente Strukturprinzipien seiner Entwicklung herausarbeiten.

Diese Strukturkategorien - Qualifizierung-Dequalifizierung, Massenqualifizierung-Elitequalifizierung und Generalisierung-Spezialisierung - bezeichnen die

fortschreitende Dialektik dieser Entwicklung, die historisch auf jeweils neuer Stufe die Schranken dieses Prozesses aber auch die Kritik dieser Schranken angeben läßt.

Die Struktur dieser Bewegung als real-historische ist jedoch nur zu erfassen unter dem Gesichtspunkt des Verhältnisses von institutioneller Unabhängigkeit vom Bereich der gesellschaftlichen Produktion und inhaltlicher Unterordnung unter die Anforderungen der Gesamtproduktion der Gesellschaft.

Der Staat tritt hier als Träger des Schulsystems auf. Zu seinen Aufgaben im Sinne der Aufrechterhaltung der Reproduktionsbedingungen gehört auch die Garantie der politischen und ökonomischen Herrschaftsstrukturen, was als zusätzliches Element der Ideologievermittlung mit dem Ziel der Legitimation des Gesellschaftssystems einerseits und der Integration der Individuen in dieses System andererseits in die Schule einfließt. Das Schulsystem wird zum staatlichen Apparat.

Andererseits sind in dem in dieser Übernahme enthaltenden allgemeinen Bezug auf das Ganze der Gesellschaft historische Möglichkeiten enthalten, die in der sozialen Forderung der gesellschaftlich unterprivilegierten Gruppen auf allseitige Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten zum Ausdruck kommen. In dem von dieser Perspektive geleiteten gesellschaftlichen Druck, der die Konsequenzen aus der Vergesellschaftung der Arbeit zieht, ist immer schon die Kritik an den durch die private Verwertung der Arbeitskraft gegebenen gesellschaftlichen Schranken verbunden und damit an diesem unsere Gesellschaftsstruktur charakterisierenden grundlegenden Widerspruch selbst.

So kann etwa der Ruf nach vermehrter **R e k r u t i e -**
r u n g qualifizierter Arbeitskraft, den die Bildungs-
ökonomie quantitativ und qualitativ zu konkretisieren
sucht, in dem Funktionalismus seiner Fragestellung als

affirmativ auf die bestehenden gesellschaftlichen Strukturen und die damit gegebenen Schranken ausgerichtet erkannt werden. In der Bewußtmachung der Strukturen dieses Verhältnisses von Unabhängigkeit und Unterordnung liegt eine zweite kritische Potenz schultheoretischer Untersuchungen.

Strategische Überlegungen zur Veränderung des Schulwesens in Richtung auf eine an der Vergesellschaftung der Arbeit ausgerichtete allseitige Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten müssen diese historisch angelegten Möglichkeiten aufgreifen.

Zum einen als "reale Utopie", in der die Abtrennung des Qualifikationsbereichs als a l l g e m e i n e r Bezug auf das gesamtgesellschaftliche System von Produktion und Reproduktion und seine Unterordnung als Hereinholen der gesellschaftlichen Erfahrung in der Verbindung von Lernen und produktiver Arbeit in einer Einheit aufgehoben sind, welche in der Durchsetzung der Tendenzen der am Stand der gesellschaftlichen Möglichkeiten orientierten Qualifizierung und Generalisierung eine neue Qualität der Massenqualifizierung darstellt.

Zum anderen aber - und das tritt hier in den Vordergrund - als aktuelle Perspektive in der politischen Auseinandersetzung um die Schulreform, die an den gegebenen Rahmenbedingungen und ihren Widersprüchen anknüpfen muß und von daher zu fragen hat, welche heute schon in der Schule existierenden weiterweisenden Elemente voranzutreiben sind, welche Schranken abgebaut werden können, welche jetzt schon vermittelbaren Ziele für ihre organisatorische Struktur als auch ihre curricularen Elemente angegeben werden können, wer Träger dieser Reform sein kann.

An diesen aktuell zu stellenden Fragen ist zu erkennen, daß die Analyse einen Schritt weiter gehen muß, um die Schule als Organisation, in der sich die

Qualifikationsprozesse hier und heute real gestalten, in den Griff zu bekommen. Denn auf die dort vorhandenen Bedingungen müssen Strategien reformerischer Veränderung ausgerichtet sein. Dabei darf keinen Moment aus dem Blickfeld verloren werden, daß die Schule als Organisation nur innerhalb ihres institutionell gegebenen Verhältnisses zu verstehen ist.

Die Kategorien, die sich aus der historischen Analyse der Schule als gesellschaftlicher Institution ergeben haben, bilden den Bezugsrahmen für die Organisationsanalyse. Mittels dieses kritischen Instrumentariums wird es möglich, über die Immanenz der Organisation hinauszukommen und ihre Elemente auf dem Hintergrund ihres gesellschaftlichen Zusammenhangs zu kritisieren.

Aus diesem Grunde sollen die erarbeiteten Ergebnisse im Folgenden noch einmal thesenartig zusammengestellt werden.

2 Thesen zur Schule als gesellschaftlicher Institution

1. Schule als gesellschaftlich getragene allgemeine Qualifikationsinstitution entstand in Deutschland im Zusammenhang mit Vergesellschaftungstendenzen der Arbeit, die im politischen Bereich von der phasenweisen Herausbildung erst des absolutistischen Administrationsstaates, dann des bürgerlichen Staates begleitet waren. Basis dieser Bewegung war die Umwälzung der Produktionsverhältnisse mit ihren veränderten Anforderungen an die Gesellschaftsmitglieder als Produktivkräfte, wobei die Veränderung mit der Herauslösung des Individuums aus der Hauswirtschaft ansetzte und in der prinzipiellen

Verallgemeinerung seines Bezugs auf den Bereich der gesellschaftlichen Arbeit weitergeführt wurde.

2. Herausbildung des bürgerlichen Staates und zunehmende Bestimmung der Gesellschaft durch die sich entwickelnde kapitalistische Wirtschaftsstruktur gehen parallel. Der Staat als gesellschaftliche Institution bekommt die Aufgabe der Sicherung der Reproduktion der Gesellschaft. Er ist, da zu ihrer Sicherung tätig, ihren basalen Zielen und Strukturen verhaftet, bekommt aber gerade in dieser Funktion seine Unabhängigkeit gegenüber den konkurrierenden Interessengruppen mit ihren Forderungen an die gesellschaftliche Reproduktion.

3. Der Staat wurde unter den Bedingungen der deutschen Entwicklung zum Träger der gesellschaftlichen Institution Schule als Teil des Reproduktionsbereichs, ja ihre Durchorganisierung per staatlicher Verwaltung ist selbst als Teil seiner Staatswerdung zu bezeichnen.

Der Staat regelt ihre Ziele, ihre Struktur, bestimmt die inhaltlichen, organisatorischen und finanziellen Angelegenheiten zur Aufrechterhaltung ihrer Funktionen. Obwohl die Schule also über die vorher definierte Stellung des Staates an der Gesellschaft - so wie sie jeweils historisch besteht - ausgerichtet ist, ist sie institutionell abgetrennt und von daher gesehen unabhängig.

Ihr direkter Bezugspunkt ist der Staat. Erst über ihn werden gesellschaftliche Forderungen an sie vermittelt, von den natürlich immer erfolgenden direkten Einflußversuchen abgesehen, die aber nicht strukturell bestimmend sind.

4. Diese These der Unabhängigkeit der Institution Schule bei gleichzeitiger Unterordnung unter die historisch vorgegebenen gesellschaftlichen Strukturen ist grundlegend für die weiteren Bestimmungen.

Auf ihr basiert die Erklärung der Beständigkeit der Institution in Form der staatlich getragenen Schulorganisation, die teilweise eine eigene Dynamik mit relativen Abweichungen progressiver wie konservativer Art von gesellschaftlich funktional erscheinenden Qualifikationsanforderungen entwickelte.

Auf der anderen Seite wird mit erklärt, wie die Institution Schule trotz ihrer Unabhängigkeit immer auch an der großen Linie der Entwicklung der Qualifikationsstrukturen ausgerichtet war, wie sie das Instrument darstellte, die dort entstehenden Anforderungen in Qualifikationsleistungen umzusetzen.

5. Schule als Qualifikationsinstitution ist auf den Bereich der gesellschaftlichen Arbeit bezogen. Ihre Entwicklung ist von daher strukturiert, doch ist sie gerade durch den a l l g e m e i n e n Bezug auf diesen charakterisiert. Als grundlegender Bereich des gesellschaftlichen Reproduktionssystems bestand ihre Leistung nie nur in der Vermittlung eingeschränkt auf den Arbeitsprozess bezogener Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, sondern sie bezog sich grundsätzlich auf alle Dimensionen, die zur Lebensbefähigung eines Individuums als Angehöriger einer bestimmten Klasse unter bestimmten historischen Bedingungen nötig waren.

Die analytische Unterscheidung von "Sozialqualifizierung" und "Arbeitsqualifizierung" geht auf dieses umfassende Qualifikationskonzept ein. Dabei kann auf dem Hintergrund eines bestimmten historischen Standes der Qualifikationsstrukturen mehr die eine oder die andere Dimension überwiegen, ohne daß damit die Einheit aufgehoben wäre.

6. Die Entwicklung der Qualifizierung - basierend auf der zunehmenden Bestimmung des Lebens- und Arbeitsprozesses durch die sich durchsetzenden kapitalistischen

Produktionsverhältnisse - kann durch einige sie charakterisierende Strukturkategorien gekennzeichnet werden. Im Prozeß der fortschreitenden Vergesellschaftung der Arbeit ist im Bezug auf die Qualifizierung der Arbeitskraft historisch die gesellschaftliche Möglichkeit ihrer qualitativen Ausweitung in Form der Übernahme des gesellschaftlich verfügbaren Wissens (Qualifizierung), ihres Bezugs auf alle im Arbeitsprozeß vergesellschafteten Individuen (Massenqualifizierung) und der Verallgemeinerung ihres Bezugs auf das Gesamt der gesellschaftlichen Produktion (Generalisierung) angelegt. Dieser historischen Möglichkeit werden unter den Bedingungen der privaten Verwertung auf dem Hintergrund des Widerspruchs von Kapital und Arbeit immer neu sich bildende Schranken gesetzt.

Die folgenden Kategorienpaare sind Ausdruck dieser historisch widersprüchlichen Tendenzen. Sie sind alle miteinander verbunden und kennzeichnen den Prozeß der an der Vergesellschaftung der Arbeit orientierten Qualifikationsentwicklung.

Die Erarbeitung dieser Kategorien kann als zentrales Ergebnis der historischen Analyse des Verhältnisses der Schule als gesellschaftlicher Institution zur Qualifikationsentwicklung betrachtet werden. Sie geben dem institutionellen Verhältnis ihren Rahmen und bilden die kategoriale Bezugsebene für die weitere Analyse.

6.1 Qualifizierung - Dequalifizierung

Auf der einen Seite sollen im Zuge der Erhöhung der Produktivität adäquate Produktivkräfte durch das gesellschaftliche Qualifikationssystem herangebildet werden. Damit scheint die Vermittlung allgemein höherer Qualifikationen möglich, seien es Arbeitsqualifikationen in Form von erhöhtem Wissen bzw. der allgemeinen wie

spezifischen Kenntnis ablaufender Prozesse, seien es Sozialqualifikationen die Einsicht in kooperative Prozesse, Arbeitsdisziplin, Konzentrationsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Fähigkeit zum Umdenken etc..

Durch die auf dem Hintergrund der Konkurrenz der Einzelkapitale gleichzeitig wirkende Tendenz, variables Kapital (Arbeitskraft) durch fixes Kapital (Produktionsmittel) zu ersetzen, die menschliche Arbeit der Maschine unterzuordnen, sie in Form der Teilarbeit zu partikularisieren, sie des gesellschaftlichen Wissens zu berauben und es ihr in Form der Produktionsmittel und der vorgegebenen Arbeitsorganisation gegenüberzustellen, wird dieser Qualifikationstendenz eine jeweils sich verschiebende historische Schranke gegenüber gesetzt.

In dieser Parzellierung der Arbeit, dem funktionalen Verständnis der Qualifizierung im Bezug auf den Stand der Produktionsmittel und schließlich in dem andauernden Entzug der Verfügungsmacht der Lohnarbeiter über den eigenen Arbeitsprozeß, was auch den Entzug des zu seiner Beherrschung erforderten technischen und organisatorischen Wissens bedeutet, liegt die Tendenz der Dequalifizierung begründet. Sie drückt ein Herrschaftsverhältnis aus, das in den Produktionsverhältnissen angelegt ist, sich aber in der Qualifikationsinstitution selbst über vielerlei ideologische, politische und auch religiöse Elemente vermittelt.

Diese Qualifizierungsschranke schlug sich besonders in der Geschichte der Volksschule nieder. Sie bedeutete praktisch den Ausschluß der Massen vom gesellschaftlich verfügbaren Wissen und manifestierte sich als Klassenbildung.

Allerdings liegt in der Orientierung der Schule an der Entwicklung der Produktivität der Zwang zu jeweils erneuter Anpassung an die damit verbundene Erweiterung

der notwendigen Qualifikationen. Dies läßt sich an der im historischen Vergleich feststellbaren Erweiterung der Qualifizierung festmachen, die aber dabei immer neue Schranken aufrichtete.

Ein demokratisches Qualifikationssystem muß auf die Negation dieser Schranken ausgerichtet sein: auf die unbeschränkte Verfügbarmachung des gesellschaftlichen Wissens für alle. Dies setzt in Bezug auf unsere heutige Situation notwendig die Aufhebung der Mehrgliedrigkeit des Schulwesens wie die Neukonzeption eines an der gesellschaftlichen Erfahrung orientierten Curriculums voraus. Aber auch den Abbau der Restriktionen, die in der Schulorganisation selbst liegen und die die neuen Formen des Lernens als auf Handeln ausgerichteter Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrung behindern.

6.2 Massenqualifizierung - Elitequalifizierung

Ist angesichts der Vergesellschaftung der Arbeit die Qualifikation prinzipiell auf alle Mitglieder der Gesellschaft bezogen, so ist sie unter den Bedingungen kapitalistischer Verwertung den in 6.1 benannten Dequalifizierungstendenzen unterworfen. Die Trennung der Produktivkräfte von den Produktionsmitteln drückt sich als sozialer Klassengegensatz auch in der Trennung in den unterschiedlichen Qualifikationsstufen für die Masse der Lohnarbeiter einerseits und der Elite andererseits aus. Wissen und Herrschaft auf der einen Seite trennen sich von der Arbeit, indem sie ihr die Bedingungen diktieren.

Die Qualifizierung der Elite richtete sich darauf, einerseits den politischen Herrschaftsapparat zu reproduzieren, andererseits mit technischem Wissen ausgestattete qualifizierte Arbeitskraft zur Entwicklung und Kontrolle der im Besitz des Bürgertums befindlichen Produktionsmittel heranzubilden. Die Schule war so Klassenschule. Über die verschiedenen Schultypen reproduzierten sich in direkter Weise die sozialen Klassen.

Da mit der allgemein gesellschaftlichen Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise der soziale Klassenrahmen bald zu eng wurde, entstand das Problem der Rekrutierung, das der Geschichte des Gymnasium seinen Stempel aufdrückte,

Denn in Deutschland wurde versucht, diesen hier angesprochenen Widerspruch durch das dreigliedrige Schulwesen auf institutionellem Wege zu neutralisieren: einerseits soziale Trennung, andererseits ständige Neuregelung der Zugangsmöglichkeiten auf Grund der vermehrten Anforderungen nach qualifizierter Arbeitskraft.

Heute scheint ein Punkt gekommen, wo auf Grund der generalisierten Qualifikationsanforderungen diese Lösung nicht nur inhaltlich sondern auch organisatorisch überfällig zu sein scheint.

In Bezug auf diesen Aspekt der "Chancengleichheit", der "Demokratisierung der Ausbildung" spielten neben den wissenschaftlichen Argumenten besonders die von den politischen und gewerkschaftlichen Organisationen der unterprivilegierten Schichten aufgestellten Forderungen eine Rolle.

Historisch ist zu verfolgen, wie mit Verstärkung der gesellschaftlichen Forderungen nach Erweiterung der Rekrutierung qualifizierter Arbeitskraft äußere Schranken abgebaut und in die innere Struktur der Schule verlagert wurden. Dies trifft insbesondere auf Selektionsmechanismen zu.

Die Forderung muß sein die Aufhebung der Trennung von Elite- und Massenqualifizierung in einer Form der Gesamtschule, die grundsätzlich für alle gleiche Möglichkeiten der Qualifizierung bereitstellt. Dabei muß aber auch die Verlagerung der Trennung zwischen Elite- und Massenqualifizierung in innere Mechanismen verhindert werden, so strukturell angelegte selektive Differenzierungen, wie sie in der heutigen Gesamtschule aufzufinden sind.

6.3 Generalisierung - Spezialisierung

Obwohl von der Durchsetzung der kapitalistischen Produktionsweise in Bezug auf die Qualifikation der Arbeitskraft grundsätzlich die Tendenz der Generalisierung ausgeht - Spiegel auch der Vergesellschaftung der Arbeit - so wird diese vielfach gebrochen, teils ins Gegenteil gewendet und kann als Tendenz zur Spezialisierung erscheinen.

Die einzelne Arbeitskraft ist auf den Arbeits- und Verwertungsprozeß eines speziellen Einzelkapitals bezogen. Insofern macht sich die Weiterentwicklung der Qualifikationsstruktur erst einmal auf dieser Ebene als spezielle Defizienz bemerkbar: eine besondere Ausbildung, die zudem sich an dem augenblicklichen Entwicklungsstand der speziellen Produktionsmittel orientiert und mit einer auf die Spitze getriebenen Arbeitsteilung verbunden ist, scheint vonnöten.

Wird diese von der Struktur aufgesetzte Spezialisierung analysiert - gerade auch in ihren institutionellen Auswirkungen im Qualifikationssystem - also getrennt von der Produktion - so erklärt sie sich als der Effekt der Partikularisierung der Arbeit aber auch als die verkehrte Umsetzung der Entwicklung zur anders gelagerten Qualifikationsanforderung, die von vorneherein restriktiv unter der Sicht der bestimmten Anforderungen eines bestimmten Produktionsprozesses gesehen werden.

Die Institution Schule in ihrem durch die Abtrennung vom Bereich der Produktion gegebenen allgemeinen Bezug bildet eine gewisse Absicherung gegen diese Tendenz.

Institutionell breit sich auswirkende Spezialisierungstendenzen neigen dazu, parallel zum Ansteigen des allgemeinen Qualifikationsniveaus in einer Generalisierungstendenz aufzugehen. Auf dieser Basis kann sich erneut eine Spezialisierungstendenz aufbauen. Man vergleiche dazu das Verhältnis der Erweiterung der Volksschule zum Aufbau der Berufsbildung bzw. der höheren Fachbildung zur

Erweiterung des Bereichs der höheren Schulbildung.

Diese widersprüchlichen Tendenzen haben jedoch auch einen inhaltlichen in der Schule selbst wirkenden Aspekt, der in der Spezialisierung der Fächer, der Partikularisierung des Wissens und im Abschneiden der gesellschaftlichen Erfahrung liegt.

Die an die Negation dieses Widerspruchs anknüpfende generelle Forderung muß sein: Realisierung des allgemeinen Qualifikationsbezugs auf das Gesamt der gesellschaftlichen Produktion; die Aufhebung notwendiger bzw. an den Interessen der Individuen orientierter Spezialisierung in der den gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang vermittelnden Einbeziehung gesellschaftlicher Erfahrungsräume in die Lernfähigkeit. Nicht mehr die Partikularisierung in der Orientierung auf ein enzyklopädisches Wissen kann der zentrale Aspekt einer an der Vergesellschaftung der Arbeit ausgerichteten Qualifizierung sein, sondern die Neustrukturierung von Wissen und Fähigkeiten in der Anlehnung an gesellschaftliche Erfahrungsbereiche.

Um diese Lernprozesse als Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrung zu ermöglichen, muß sich notwendigerweise auch die Organisationsstruktur der Schule ändern.

7. Die Restriktionen der Qualifizierung über die in den Strukturkategorien beschriebenen Widersprüche werden teilweise noch verstärkt durch das Verhältnis des Staates in Bezug auf die Schule. Sie dient ihm auch als Instrument zur Erhaltung der politischen Herrschaftsstrukturen, insofern ist seine eigene Erhaltung selbst als Ziel einbezogen. Dies bezeichnet die politische Integrationsfunktion, welche zeitweise eine zusätzliche Qualifizierungsschranke bildete.

In dem Moment, da die politische Form der Gesellschaft sich in einen bürgerlich demokratischen Staat wandelte,

traten für den Staat als Träger der Institution Schule zusätzliche Legitimationsprobleme auf, die der Form und dem Inhalt der Integrationsfunktion Grenzen setzten. Verstärkt wurden diese Widersprüche durch die fortschreitend erkämpfte politische Beteiligung der breiten Masse mit ihren Forderungen nach besserer Ausbildung sowie organisatorischer und inhaltlicher Demokratisierung der Schule.

Je nach politischer Konstellation kommt der Staat diesen Forderungen mit "Reformwillen" entgegen oder weist sie mit dem Verweis auf "sachliche Notwendigkeiten" bzw. mittels politischer Ordnungsmittel ab. Dabei können neue Konflikte auftreten, die die Legitimation des staatlichen politischen Handelns erneut in Frage stellen.

Der Instrumentalitätscharakter des Verhältnisses, in dem die Schule zum Staat steht, bietet zwar große Möglichkeiten der Veränderung aber auch ihrer Verhinderung.

Die Instrumentalität - verkörpert in der hierarchischen Struktur der Schulverwaltung - behindert zudem die Handlungsmöglichkeiten der betroffenen Akteure, damit die Entwicklung eigener Veränderungsstrategien.

Als Konsequenz ist zu fordern: Dezentralisierung des Schulsystems innerhalb einer Rahmenkompetenz des Staates; Errichtung eines Kontrollsystems in Form der Mitbestimmung von unten, welches in der Lage ist, der Allgewalt der staatlichen Eingriffsmöglichkeiten in die Qualifizierungsprozesse eine Grenze zu setzen und damit gleichzeitig die Möglichkeit zu selbstbestimmten Handeln zu eröffnen.

8. Versucht man die durch Widersprüchlichkeit gekennzeichnete Entwicklung der Institution Schule linear abzubilden, so lassen sich im historischen Vergleich folgende durchgängigen Entwicklungstendenzen feststellen, die jedoch jeweils in ihrer Relativität zu sehen sind:

- Tendenz zur inhaltlichen und organisatorischen Vereinheitlichung des Schulwesens. (Abbau äußerer Trennungen bei Vergrößerung der inneren Differenzierung.)

Diskussionsstand: Die Gesamtschule

- Tendenz der Annäherung der Qualifizierungsleistungen an den allgemeinen Stand der Qualifikationsanforderungen.

Diskussionsstand: Bildungsplanung und Curriculumrevision

- Tendenz zur äußeren "Demokratisierung" (Verrechtlichung der Schulstruktur, Formalisierung der Mitbestimmungsrechte der Lehrer/Schüler/Eltern)

Diskussionsstand: Empfehlungen des Bildungsrates zur Partizipation im Bildungswesen

9. Ergebnis der Analyse der Schule als gesellschaftlicher Institution ist es auch, daß die in ihrem Rahmen auftretenden Widersprüche nicht alle dortselbst gelöst werden können. Dies ist Konsequenz der Abhängigkeit ihrer Struktur vom Bereich der gesellschaftlichen Arbeit.

Die Bildungsökonomie ist der Versuch der Fassung dieser Abhängigkeit in der Form von "sachlichen Notwendigkeiten". Bildungsplanung hat die Intention, die Institution Schule an die sich schneller ändernden Qualifikationsanforderungen anzupassen und die damit entstehenden strukturellen Widersprüche auf der einen und Legitimationsschwierigkeiten auf der anderen Seite zu überwinden. Wie sie dabei selbst den "sachlichen Notwendigkeiten" entlang dem kapitalistisch strukturierten Gesellschaftssystem verhaftet ist, zeigt ihre Kritik in Theorie und Praxis auf.

10. Alle hier angeführten Strukturmerkmale der Institution Schule gehen in ihre formale Organisation ein, werden dort konkret umgesetzt, zeigen sich in ihren Zielen und Zielkonflikten, in ihrer Struktur, ihrem Rollensystem,

den sozialen Spannungen bis hin zur Interaktion Lehrer - Schüler im Unterricht.

Diese inhaltlichen Strukturbestimmungen müssen bei der Analyse der formalen Organisation jeweils mitgedacht werden und sind anhand der konkreten Organisations-elemente in ihrer Relevanz unter Beweis zu stellen.

Dabei zeigt sich auch, daß es neben diesen von gesellschaftlichen Bestimmungen abhängigen Elementen andere gibt, die vornehmlich Ergebnis der Organisation als formales Gebilde sind. Diese Elemente lassen sich aus der Eigengesetzlichkeit der Organisation, aus der Eigendynamik des bürokratischen Verwaltungsapparates erklären, weniger aus gesellschaftlichen Tendenzen. Nichtsdestoweniger haben sie auf die Formulierung und mehr noch Realisierung des Organisationsziels maßgeblichen Einfluß, wobei sie parallel zu gesellschaftlich herangetragenen konservativen Tendenzen eine zusätzliche Schranke für die Weiterentwicklung der Schule bilden können.

11. Auf die innere und äußere Reform der Schule gerichtete Bemühungen werden sich weder den strukturellen gesellschaftlichen Widersprüchen entziehen können - diese werden sich also auch weiterhin auswirken - noch sie in maßgeblicher Weise beeinflussen. Sie können aber die Grundlage dazu abgeben, die Möglichkeit einer auf die allgemeine Qualifizierung und die politische und soziale Sensibilisierung ausgerichteten Schule zu vergrößern.

3 Schule als gesellschaftliche Institution und als formale Organisation

Die genaue Unterscheidung zwischen der Schule als gesellschaftlicher Institution und als formaler Organisation ist nicht nur für den hier dargelegten Gedankengang der Argumentation wichtig, sondern muß als einer der grundlegenden Ausgangspunkte schultheoretischer Bemühungen betrachtet werden.

Schule als Institution definiert sich als theoretisches Konzept des Gesamts an gesellschaftlichen Zielen und Funktionen, welche im Hinblick auf die gesellschaftlich organisierte Ausbildung bestehen. Der Begriff der "Institution" drückt das gesellschaftliche Verhältnis aus, in dem die Schule als Teil des Reproduktionsbereichs mit der Aufgabe der Qualifizierung angesichts der zunehmenden Vergesellschaftung der Arbeit steht. Es ist ein gesellschaftliches Verhältnis, daß jeweils auf neuer Stufe produziert wird und insofern immer wieder historisch rekonstruiert werden muß.

Die formale Organisation Schule ist die Form der Existenz der gesellschaftlichen Institution Schule. Die unter dem Begriff der Institution zu fassenden gesellschaftlichen Anforderungen und Ziele setzen sich in der formalen Organisation Schule in ein System von Strukturen und Erwartungsordnungen um, über die die Ziele in reale Vollzüge umgesetzt und langfristig abgesichert werden. Mit Hilfe der Organisation werden die Qualifizierungsprozesse veränderten Zielen angepaßt. Die Organisation "... hat Situationen zu ermöglichen, die den in der (Institution d.V.) Schule beabsichtigten Zwecken sachliche und personelle Faktoren einander zuordnet."³³²⁾

Unter den vorliegenden Beiträgen zur Schule als Organisation deutet sich allein bei Holstein eine Unterscheidung zwischen "Institution" und "Organisation" an, wenn er

gegen Ende seiner Untersuchung schreibt: "Im Begriff des Institutionellen bleibt es bei der Feststellung von Verfahrensweisen, die immer relativ zum "sozialen System" in Bewegung bleiben, relativ zu einem sozialen System, das die Institution Schule zustande gebracht hatte. Das, was die Institution sichtbar macht, ist zumeist garnicht das eigentlich institutionelle, es ist mehr das Bild der Verfahren in Funktionsteilung und organisatorischer Mitgliedschaft die auf dem Institutionszweck und die damit verbundenen Strukturen abgestellt sind."³³³⁾

Hier sind zwar die wichtigsten Unterscheidungskriterien enthalten - Zwecksetzung "relativ zum sozialen System", vorgegebene Strukturen, nicht sichtbar als Kennzeichen der Institution; Verfahren, Funktionsteilung, organisatorische Mitgliedschaft, "ausgerichtet auf Institutionszweck", "sichtbar" als Kennzeichen der Organisation - ohne daß sich diese bei Holstein in einer klaren Begrifflichkeit ausbilden, die die konstitutive Grundlage seiner Analyse bilden könnte.

Eine ähnlich ungeklärte Unterscheidung zwischen den Begriffen "Institution" und "Organisation" ist übrigens auch in seinem schon erwähnten späteren Buch zur Theorie der Schultheorie zu beobachten, wo er allerdings die "... Bestimmung der jeweils gesetzten Voraussetzungen einer Schulinstitution"³³⁴⁾ als eigentliches Problem der Schultheorie herausstellt, indem "... sie jene Voraussetzungen bestimmen und ausformulieren muß, um von diesem

332) HOLSTEIN, HERMANN: Die Schule als Institution. Zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung. Ratingen 1972. S.37.

333) ebenda S.208.

334) derselbe: Schultheorie - Wozu?... a.a.O. S.86.

Ergebnis ausgehend die Gestaltung der Schule (als Organisation d.V.) in Aufgabenstellung und Auftrag konsequent... zu betreiben."³³⁵⁾

Die klare begriffliche Unterscheidung zwischen Schule als gesellschaftlicher Institution und als formaler Organisation ist m.E. die Voraussetzung für die Möglichkeit kritisch-systematischer Analyse. Organisationssoziologische Begrifflichkeit kann die in der Organisation ablaufenden Prozesse in ihrer immanenten Funktionalität fassen, aber gerade nicht, wie diese relativ zum "sozialen System" ablaufen, wie dieses gesellschaftliche Verhältnis in Inhalt und Funktionsweise der Organisation auftaucht.

Tjaden³³⁶⁾ spricht in einem informativen Aufsatz die Notwendigkeit an, in der Organisationsanalyse zwischen "interpretativer" und "operativer" Dimension zu unterscheiden, wenn einerseits das Feld der gesellschaftlich wirkenden Faktoren, andererseits die Organisationstätigkeit selbst in ihrer Beschreibung der Abläufe erfaßt werden soll.

Folgt man diesem Hinweis, so muß das für das Organisationsgebilde Schule um so mehr gelten, als ihr gesellschaftliches Verhältnis schon mit der Bindung an den Staat offensichtlich ist.

In der Analyse dieses gesellschaftlichen Verhältnisses, das wir unter dem Begriff der Institution gefaßt hatten, ist die interpretative Dimension im Bezug auf die Organisation Schule enthalten.

Mit der historischen Rekonstruktion der Schule als gesellschaftlicher Institution ist die Möglichkeit gegeben, die Organisation als die Form ihrer Existenz kritisch zu erfassen.

335) ebenda S.87.

336) TJADEN, KARL-HEINZ: Dimensionen der Organisationstätigkeit und ihre gesellschaftlichen Faktoren. in: Ders.(Hrsg.): Soziale Systeme. Neuwied und Berlin 1971. S.286-299.

So konnte in der Institutionsanalyse zum Beispiel festgestellt werden, welch großen Spielraum an politischer Zielbestimmung die Organisation innerhalb des institutionell vorgegebenen Streubereichs möglicher Entwicklungen besitzt, wobei die Abweichung bis zur Dysfunktionalität führen kann, wie ich es etwa für die den Stiehl'schen Regulativen implizite Zielbestimmung aufzeigen konnte.

Für diese Fälle des Auseinanderfallens von institutioneller Bestimmung und organisatorischer Durchführung existieren innere - der Organisation - und äußere - der Gesellschaft - Krisenmechanismen, die in Gang gesetzt werden, um die entstandenen Diskrepanzen in der Anpassung der Organisation an die vorgegebenen Rahmenbedingungen wieder aufzuheben.

Schulreform ist eine Form dieser Anpassung. Daneben geht dieser Anpassungsvorgang laufend vor sich, da die Schule als soziales Gebilde nicht von der Entwicklung der Gesellschaft isoliert ist, nämlich mittels sozialer "Berührungsebenen": auf der organisatorischen Ebene: Schulgesetze und Verordnungen, neue Schulgrößen, andere Klassenstrukturen, bessere Ausrüstung mit Lehrmitteln; auf der inhaltlichen Ebene: neue Lehrbücher, modernisierte Lehrpläne, auf veränderte Weise ausgebildete Lehrergeneration; und schließlich auf der Mitgliedsebene: Veränderungen in der sozialen Rekrutierung von Lehrern und Schülern, Veränderung ihrer sozialen Interaktionsformen usw..

Da die formale Organisation den Rahmen für diese Veränderungen abgibt, können hier Bruchstellen auftreten, die Widersprüchlichkeiten offensichtlich machen, welche aber erst in Bezug auf die institutionelle Ebene interpretiert werden können.

An solchen Bruchstellen - Situationen des Zielwandels - wurde bei der Analyse der Institution Schule angeknüpft, weil sich hier das Spezifische ihres historischen Entwicklungsstandes am ausgeprägtesten herausarbeiten läßt.

Diese Bruchstellen standen immer im Zusammenhang mit strukturellen Umwandlungsprozessen unserer Gesellschaft, seien sie politischer oder ökonomischer Art. In diesen "... Krisenzeiten treten Strukturen und Inhalte von Erziehungsprozessen und die Art und Weise ihrer Organisation aus ihrer selbstverständlich erscheinenden Rolle heraus und machen auf diese Weise deutlich, daß sie Objektivationen politischer, sozialer und ökonomischer Verhältnisse sind."³³⁷⁾

Ziel der Institutionsanalyse war es, das was Hurrelmann hier als "Objektivationen politischer sozialer und ökonomischer Verhältnisse" benennt, in seinen strukturellen Bestimmungen herauszuarbeiten. Diese Bestimmungen dienen jetzt als kritisches Instrumentarium der folgenden Organisationsanalyse der Schule.

337) HURRELMANN, KLAUS: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b/Hamburg 1975. S.60.

TEIL II

DIE SCHULE

ALS

FORMALE ORGANISATION

1 Einführung

In der Schule als jeweils historisch existierender formaler Organisation mit ihren Strukturen und Erwartungsordnungen, ihrer äußeren Form und ihren inhaltlichen Zielsetzungen, werden die vielen Interaktionsmöglichkeiten auf ein solches Maß reduziert, daß dadurch der allgemeine Erfolg der vom Gesellschaftssystem ihr zugeschriebenen Aufgabe der Qualifizierung ihrer Mitglieder wahrscheinlich gemacht wird.

Mittel der Organisation sind dabei der strukturelle Aufbau, das Rollensystem, die Form der Mitgliedergewinnung aber auch die Zielkonkretionen in Lehrplänen oder Bestimmungen zum Unterricht, in Lehrmitteln usw..

Gegenstand der Organisationsanalyse ist das Schulsystem der Bundesrepublik, wie es sich zur Zeit darstellt. Der organisationssoziologischen Betrachtung ist es inhärent, daß dabei notwendigerweise von einer Typisierung des Gegenstandes ausgegangen werden muß. Dies einmal in Bezug auf seinen historischen Entwicklungsstand aber auch in Bezug auf Strukturen, die quer zur übergreifenden Organisation liegen. Die Analyse muß jeweils versuchen, auch in der Statik, die in einem synchronischen Querschnitt liegt, noch die Entwicklungen aufzuzeigen, denen die Organisation unterworfen ist. Erleichtert wird diese Aufgabe durch die erfolgte Institutionsanalyse, deren Bestimmungen bei der schrittweisen Analyse der Organisation den Interpretationsrahmen bilden. Dabei soll aufgezeigt werden, wie diese institutionellen Bestimmungen in der Organisation umgesetzt werden, zu welchen Widersprüchen es dabei kommt, welche der formalen Organisation inhärenten Strukturen bestimmte Ziele stützen oder hemmen. Die Bedeutung dieser Bedingungen soll bis auf die konkrete Ebene nachgewiesen werden, um auf diese Weise für die Praxis vermittelbar zu sein.

Bei der Untersuchung der formalen Organisation der Schule rücken konkreter zu fassende didaktische Probleme ins Gesichtsfeld. Was formal als Elemente und Strukturen der Organisation erscheint, bekommt - in seiner Bedeutung für die Interaktion im Unterricht erkannt - seinen didaktischen Stellenwert. Hiermit ist die Grundlage gelegt, didaktische Prozesse als von der Gesellschaft institutionell über den "Filter" der Schulorganisation bestimmte Interaktionen zu erkennen und damit die Voraussetzungen anzugeben, die ihre Veränderung und Umstrukturierung verlangen. " Es gilt, den traditionell angenommenen Gegensatz von institutionellen Bedingungen und pädagogisch-didaktischen Forderungen zu überbrücken."³³⁸⁾

Diese Einsicht kann auch dem Lehrer helfen, seine eigene Praxis mehr unter allgemeinen pädagogischen, soziologischen und politischen Implikaten zu betrachten, und ihn dadurch zur professionellen Auseinandersetzung mit seinen Kollegen bereitzumachen.

Bei der Analyse der Schulorganisation werden mit zu den äußeren Bedingungen zählende Erscheinungen des deutschen Schulwesens nur angesprochen, insofern sie direkte Auswirkungen auf die innere Organisation und das Unterrichtsgeschehen haben. Dazu gehören die Probleme des föderalistischen Aufbaus, der unterschiedlichen Trägerschaft, der unterschiedlichen Schultypen, des Privatschulwesens und ähnliches. Soweit sie konstitutiv für unser Schulsystem sind, sind diese Fragen im Rahmen der Institutionsanalyse behandelt worden.

338) HOLSTEIN, HERMANN: Die Schule als Institution...
a.a.O. S.7.

2 Der Staat als Träger der Schulorganisation -
Ausdruck des Verhältnisses von Abtrennung und
Unterordnung

"Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates." (GG, Art.7, Abs.1). Diese lapidare Statusfeststellung der Schule im Grundgesetz kennzeichnet die herrschende Situation. "Aus dem Grundgesetzartikel 7 Abs.1 wird ein Staatsaufsichtsbegriff hergeleitet, wie er umfassender nicht gedacht werden kann."³³⁹⁾ Die Schule ist in den staatlichen Verwaltungsaufbau integriert. Sie ist Verwaltungsbehörde mit ihren typischen Instanzen. Der Lehrer ist Beamter, die Erteilung von Unterricht ist Ausübung öffentlicher Gewalt. Innerschulische Regelungen, die bestimmte Rechtsfolgen für den einzelnen Schüler haben, werden als Verwaltungsakte betrachtet, gegen die verwaltungsgerichtlich angegangen werden kann.

Neben den "äußeren Schulangelegenheiten" - Bereitstellung der personellen und materiellen Mittel zur Durchführung der Tätigkeit der Schule - ist es vor allem die Basis der unmittelbaren Zieltätigkeit selbst, die der Staat unter seiner unmittelbaren Kontrolle hält: die "inneren Schulangelegenheiten" wie Lehrziele, Lehrpläne, Prüfungs- und Berechtigungswesen, Schulordnungen, Lehrmethoden und -mittel. Diese rechtlichen Abgrenzungskriterien für die Kompetenzen von Staat und Gemeinden geben nicht nur eine Gewichtung zum Ausdruck, sondern zeigen auch, in welchem Maße der Staat sich die Regelung des Schulwesens zentral vorbehält.

339) DIETZE, LUTZ: Schulverfassung und Grundgesetz. Demokratieprinzip und Mitbestimmung in der Schulreform. Diss. Univ. Mainz 1972. S.55.

In dieser vollkommenen Eingliederung in den staatlichen Verwaltungsapparat ist ein weitgehender Instrumentalismus enthalten, der die Organisation als Instrument und den Schüler als sein verhandelbares Objekt impliziert. Jedoch sind die positiven Elemente nicht zu vergessen. Über den Staat setzte sich die Abtrennung des Qualifikationssystems vom Bereich der unmittelbaren Produktion durch, damit eine Befreiung von deren unmittelbaren Zwängen, wie auch die Verbeamtung der Lehrer ein Schritt zur Befreiung von äußeren Zwängen war.

In dieser durch den Staat gesicherten Abtrennung und Allgemeinsetzung auf die Gesellschaft ist auch das Prinzip der Gleichheit der Individuen enthalten, wie es als Forderung gerade auch der frühbürgerlichen Schulreformer deutlich zum Ausdruck kam, sich durch die ganze Geschichte der Schule zog, heute als Forderung der Chancengleichheit auftritt, was zeigt, daß es immer nur als in seiner Beschränkung auftrat.

Dieses Prinzip ist auch in der Formalität der Organisation enthalten, die ihren Standard prinzipiell auf alle gleich richtet. Hier schlägt allerdings der Aspekt der Unterordnung unter die von der Struktur der Gesellschaft erheischten Ziele durch. In den Strukturen des Schulsystems werden die dort auftretenden Widersprüche reproduziert: in Form des mehrgliedrigen Schulaufbaus, in der mittelbaren sozialen Selektion, im Setzen von unterschiedlichen Wissenstandards etc.

Die Instrumentalität der Organisation ist die formale Fassung der Funktionalität gegenüber den institutionellen Zielen. Der Staat sichert den eigenständigen Bestand der Schulorganisation, nimmt andererseits für sich in Anspruch, sie in Funktionsweise und Ziel zu bestimmen. Dieses weitgehende instrumentelle Verhältnis tendiert dazu, die Betroffenen als Organisationsobjekte zu behandeln: die Ermöglichung der Gleichheit im Lernprozeß tritt hinter dem Anspruch der vom Staat per Organisation definierten Standardisierung zurück.

2.1 Die Zielbestimmung der Organisation Schule durch den Staat

In der Bundesrepublik Deutschland als föderalem Staat sind die Schulangelegenheiten den einzelnen Ländern vorbehalten. Im Grundgesetz sind deshalb keine expliziten inhaltlichen Regelungen anzutreffen, wohl aber in den Verfassungen fast aller Länder bzw. in ihren Schulgesetzen. In Hamburg sowie in Schleswig-Holstein wird jedoch weder in der Verfassung noch in den Schulgesetzen auf Bildungsziele oder Unterrichtsgehalte eingegangen. Dies ist bemerkenswert, besonders auch im Zusammenhang der Kritik an den Zielkatalogen der anderen Bundesländer. Als Beispiele für inhaltliche Zielbestimmungen seien hier die entsprechenden Artikel aus der Nordrhein-Westfälischen und der Bayerischen Verfassung zitiert:

Verfassung von Nordrhein-Westfalen. Art.7.

- (1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
- (2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des Anderen in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.

Verfassung des Freistaates Bayern. Art.131.

- (1) Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.
- (2) Oberste Bildungsziele sind Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor religiöser Überzeugung und vor der Würde des Menschen, Selbstbeherrschung, Verantwortungsgefühl und Verantwortungsfreudigkeit, Hilfsbereitschaft und Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne.
- (3) Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum Deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen.
- (4) Die Mädchen sind außerdem in der Säuglingspflege, Kindererziehung und Hauswirtschaft besonders zu unterweisen.

Ähnliche Zielfestlegungen finden sich auch in den Verfassungen und Schulgesetzen der anderen Länder, ohne daß bei dieser allgemeinen Formulierung ein essentieller Unterschied herausgearbeitet werden könnte. Die Konvergenz der Ziele ist eine Konvergenz von Formeln. "In der Tat sind die meisten Inhalte doch nur Leerformeln, die der Ausfüllung bedürfen."³⁴⁰⁾

Die Kritik an dieser Form der Zielfestlegung ist verschiedentlich sowohl von juristischer als auch besonders von pädagogischer Seite geleistet worden. Hierzu einige grundsätzliche Anmerkungen.

Abgesehen von den inhaltlichen Problemen - Peter bezeichnet diese Texte als "ideologische Klischees des politischen und kulturellen Konservativismus"³⁴¹⁾ - sticht der schon erwähnte leerformelhafte Charakter der Zielfestlegungen hervor, der es unmöglich macht, einen stringenten Zusammenhang mit ihrer Konkretion auf der Ebene des Unterrichts als Zieltätigkeit oder auch nur auf der Ebene der Lehrpläne herzustellen. Es sind allgemein weltanschauliche - ideologische - Zielbestimmungen, die ohne konkreten Bezug zu der von ihr betroffenen Schulorganisation als Träger der Verwirklichung dieser Ziele gefaßt sind.

Nimmt man sie für sich, so drücken sie auf allgemeinsten Ebene das Verständnis derjenigen aus, die die Bestimmungen formuliert haben. Hennecke³⁴²⁾ berichtet am Beispiel der Bestimmungen in den einzelnen Verfassungen, wie bei der Formulierung um einzelne Worte gerungen und wie man andererseits in der juristischen Kommentarliteratur bemüht ist, juristisch verwertbare Interpretationschemata herauszuziehen.

340) HENNECKE, FRANK: Staat und Unterricht. Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen. Berlin 1972. S.70.

341) PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973. S.76.

In der allgemeinen Zielformulierung liegt teilweise der berechtigte Wille, das jeweilige Selbstverständnis des Schulsystems auszudrücken, teilweise aber auch eine gewisse Naivität - ergänzt durch die Unterbewertung der Organisation - wenn der Glaube durchscheint, auf diese Weise die schulische Wirklichkeit bestimmen zu können. Für die Organisation ist es so, als wären sie überhaupt nicht formuliert. Tatsächlich ist das ja auch für die Länder Hamburg und Schleswig-Holstein der Fall, deren Verfassungen keine normierenden Bestimmungen enthalten, ohne daß man behaupten könnte, daß dortige Schulwesen sei ziellos. Darin zeigt sich, daß die Normierung nicht mittels etwaiger vorgegebener Bestimmungen erfolgt sondern in der Ausgestaltung selbst, d.h. in erster Linie durch die Schulverwaltung, die damit als zentrale Bestimmungsebene der Organisation Schule hervortritt. Die Kritik an dem Auseinanderklaffen zwischen allgemeinen Bildungszielen und dem schließlichen Stoff- und Methodenkatalog in Lehrplänen, Richtlinien, Prüfungsordnungen, Stundentafeln und der Fülle von Ministerialerlassen, die die Organisation insgesamt und den Unterricht als Ebene der Zieltätigkeit behandeln, kann auf zwei Ebenen erfolgen.

Einmal in ideologiekritischer Absicht, im Ernstnehmen dieser Ziele und dem Vergleich mit der schulischen Realität, wie es in verschiedenen kritischen Auseinandersetzungen mit der Schule zu finden ist, welche auf dieser Ebene offensichtliche Widersprüche zwischen vorgegebenen Zielen und der Organisation herausarbeiten. Damit wird jedoch eine Interpretation - die der Kritik - einer anderen - die der realen Ausgestaltung in der schulischen Wirklichkeit - gegenübergesetzt, wobei beide ihren Ausgang in den gleichen Zielbestimmungen haben.

Der Kritikansatz ist jedoch auch vom methodischen und didaktischen Aspekt her möglich, wie es etwa im Rahmen der Curriculumforschung gemacht wird, indem untersucht wird, ob überhaupt operative Kriterien vorhanden sind, die die Zielbestimmung auf der Handlungsebene wirksam werden lassen könnten.

Unter diesem Aspekt kann man allgemein für die formulierten Bildungsziele sagen, daß ein direkter Zusammenhang zwischen formulierten Zielen und der inhaltlichen und organisatorischen Gestaltung erst einmal nicht auszumachen ist, da jegliche Zwischenglieder fehlen. Dieser Bruch hat jedoch auch seinen theoretischen Hintergrund, da das Problem der Deduktion operationalisierter Lernziele aus allgemeinen Zielbestimmungen³⁴³⁾ auch aus wissenschaftstheoretischen Erwägungen nicht lösbar erscheint. Die schulische Wirklichkeit kann so als Resultat der Interpretation ihrer institutionellen Ziele durch die Organisation selbst verstanden werden. Dieser Aspekt der organisationsinterpretierten Zielbestimmung soll deshalb hier im Vordergrund stehen.

Es wurde schon aufgewiesen, daß die Verfassungen wie auch die Schulgesetze über grundlegende Normen kaum hinausgehen, sowohl in der Festlegung der inhaltlichen Ziele wie auch der von organisatorischen Verpflichtungen wie Ausbildungsanspruch, Schulbau, Schulverwaltungsnormen usw. Durch die relative Unverbindlichkeit dieser Normen, ihren Leerformelcharakter, sind die Kultusministerien als oberste Behörde im Schulbereich praktisch ungebunden in Hinsicht auf die Einzelausgestaltung, denn diese ist nicht formell-gesetzlichen Regelungen unterworfen: so hat beispielsweise kein Lehrplan in der Bundesrepublik formell-gesetzlichen Charakter, zusätzlich fehlt in den meisten

343) Vergl. dazu: MEYER, HILBERT L.: Einführung in die Curriculum-Methodologie. München 1972.

Ländern sogar die gesetzliche Ermächtigung in den jeweiligen Schulgesetzen.³⁴⁴⁾

Die von schulrechtlicher Seite geführte Diskussion über die "Verrechtlichung der Schule"³⁴⁵⁾ hat bisher noch zu keinen durchgreifenden Konsequenzen geführt. Halten wir hier thesenartig einige Punkte fest, die charakteristisch für das Außenverhältnis der Schulorganisation sind:

1. Landesverfassungen und Landesschulgesetze weisen dem Schulwesen nur allgemeinste Normen zu, die in Hinsicht auf ihre Transferierung in die Organisation keine Bestimmungskraft besitzen.
2. Dies erlaubt dem Staat und seinem jeweiligen politischen Träger, die "inneren Schulangelegenheiten" als auf politischer Entscheidung der Organisationsspitze beruhende "Verwaltungsangelegenheit" zu betrachten. Innerhalb einer vorgegebenen Vielheit mit weitgehendem Unverbindlichkeitscharakter ist die eigentliche Durchnormierung der Verwaltung überlassen.
3. Die Schulverwaltung selbst wird - weit abseits von "nur rein faktischer Tätigkeit" - zur normativen Bestimmung der Schulorganisation, in die auf dem Erlass- und Verordnungswege jeweils neue bestimmende Normelemente eingehen. "...innerhalb des Exekutivbereichs greift die Organisationsspitze selbst auf das rein faktische Verwalten durch konkret-individuelle und durch abstrakt-generelle Anordnungen zu."³⁴⁶⁾
4. Dadurch, daß sich diese Normierung nicht offen nachvollziehbar und als solche kontrolliert vollzieht, sondern in konkretistischen Plänen oder partikulären Anweisungen ohne nachprüfbaren Bezug auf eine Ausgangsnorm erfolgt, kann sich das Erscheinungsbild der

³⁴⁴⁾ Vergl. HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik. Neuwied u. Berlin 1967. S. 89-95.

"Neutralität" der Schulverwaltung als reine Fachverwaltung ergeben. Die Norm bleibt verdeckt.

5. Die Getrenntheit von expliziter Norm und der Bestimmung der Zielaktivitäten gibt der Kultusverwaltung die Möglichkeit, die Organisationsziele bei Aufrechterhaltung der allgemeinen Postulate ohne öffentliche Normdiskussion umzuinterpretieren.³⁴⁷⁾ Unter den gleichen Zielbestimmungen können so verschiedene Erscheinungsformen der Schulorganisation existieren bzw. bestimmte Schulkonzepte durchgesetzt werden.

Diese mögliche Funktion der vagen schulrechtlichen Lage wird übrigens eigens von der Kultusministerkonferenz (KMK) herausgestellt, wenn sie kommentiert:

"Oft ermöglichen gerade nur durch allgemeine Rechtsnormen gedeckte Befugnisse die Weiterentwicklung der Schule und bieten mehr Raum für Erneuerungen als eine bis ins Einzelne gehende Normierung durch Gesetz oder Rechtsverordnung. Es widerspricht nicht dem Grundsatz der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung, wenn die notwendige Anpassung und Weiterentwicklung hier nicht durchweg auf Grund einer bereits nach Inhalt, Zweck und Ausmaß bestimmten gesetzlichen Ermächtigung oder einer darauf beruhenden Rechtsverordnung beruht." (348)

Allerdings wird hier nicht aufgegriffen, daß diese Normierung auf jeden Fall erfolgt, auch ohne die von der Legislative kontrollierte gesetzliche Ermächtigung, jetzt nur unter alleinigem Zugriff der Kultusbehörde als Verwaltung, was der Möglichkeit einer unkontrollierten Willkür Vor-schub leistet, um so mehr angesichts einer so zentralistischen und hierarchisch gegliederten Organisation wie sie die Schulorganisation darstellt.

345) Vergl. dazu: HENNECKE, FRANK: Staat und Unterricht... a.a.O. S.116ff.

346) ebenda S.122.

347) In dem Moment, wo Normen reflektiert und bis auf die Ebene der Lernziele bewußt gemacht werden, wie es etwa bei den Hessischen Rahmenrichtlinien der Fall war, entsteht eine andere Situation.

Historisch wurde aufgezeigt, wie sich die Kultusverwaltung teilweise bewußt der politischen Kontrolle entzog, indem sie die "inneren Schulangelegenheiten" - entgegen den jeweiligen Aufträgen der Verfassung - mit Hilfe eines eigenverantworteten Erlaßwesens normierte. Diese Tradition der Verwaltung setzt sich bis heute fort und findet im Rahmen der Diskussion um die Bildungsplanung seine Legitimation im Verweis auf die damit gegebene höhere Flexibilität.³⁴⁹⁾ Nimmt man dieses Argument als berechtigt an, so ist dem die Notwendigkeit der Mitbestimmung derer entgegenzusetzen, die in der Zieltätigkeit der Organisation diese Flexibilität realisieren sollen. Darauf soll jedoch später noch eingegangen werden. Unter den jetzigen Bedingungen stehen die Anpassungsvorgänge streng unter der Kontrolle der Organisationsspitze, deren Ziel es ist, die inhaltliche Bestimmung der Organisation im Griff zu behalten.³⁵⁰⁾

Vom Bereich der gesellschaftlichen Produktion abgetrennt und mittels staatlicher Verfügungsgewalt in ihren generellen Zielen auf diesen verpflichtet, ist in der Organisation Schule die Instrumentalität ihrer Struktur mit einer Eigenständigkeit verbunden, die alle kontrollierenden Eingriffe von außen und von innen abzuwehren sucht. Diese beiden Merkmale ergeben die Mischung von Beständigkeit zur Sicherung ihrer Aufgabe im Sinne langfristiger und regelmäßiger Durchführung und von Anpassungsfähigkeit, deren Form und Inhalt jeweils zentral bestimmt wird.

348) KONFERENZ der Kultusminister: Zur Stellung des Schülers in der Schule. Erklärung der KMK bes. chlossen am 25. Mai 1973. Zitiert nach: Schulrecht Schleswig-Holstein. Erg.-Lfg. 169/170 v.7.12.1973. S.22.

349) Vergl. dazu: BRIESE, VOLKER/Peter Büchner/Peter Hage: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analysen von Reformstrategien für den Ausbildungssektor. Frankfurt 1973. S. 66ff.

Veränderungsinitiativen an der Basis der Organisation, die sich in dieses instrumentale Organisationsverständnis nicht einordnen lassen, haben deshalb mit manifesten Widerständen zu rechnen. Die Schulorganisation als strategisch wichtiges Element des Reproduktionsbereichs hält strukturelle Mechanismen bereit, diese Konflikte zu integrieren und auf die gegebenen Organisationsregeln zu verpflichten bzw. sie auszuschalten.

Bevor ich weiter auf das Problem der Zielbestimmung eingehe noch eine kurze Bemerkung zum deutschen Kulturföderalismus, der grundsätzlich diskutabel, in der existierenden Form jedoch kritikwürdig erscheint.

Schon nicht in erster Linie auf der Basis regionaler Geschlossenheit entstanden, so ist auch in den Verfassungen und Schulgesetzen keine essentielle Verschiedenheit festzustellen, die etwa ihre Grundlage in dem entsprechenden Land hätte. Eine Verschiedenheit macht sich zwar auf der Ebene der Schulorganisation bemerkbar in unterschiedlichen verwaltungsrechtlichen, schulrechtlichen und inhaltlichen Regelungen, ohne daß sich darin ein echter Föderalismus ausdrücken würde im Sinne der expliziten Umsetzung der Bedürfnisse einer Region in die innere und äußere Organisation des Schulwesens. Zudem ist festzustellen - und wird im OECD-Länderexamen³⁵¹⁾ des Bildungswesens der Bundesrepublik mit Nachdruck kritisiert - daß der deutsche Föderalismus statt eines Zentralismus elf regionale Zentralismen verwirklicht, wodurch auch die positiven Elemente dieser "Dezentralisierung" verloren gehen.

350) Die parlamentarische Kontrolle ist beschränkt, da die Gesetze eben nur den allgemeinen Rahmen angeben, innerhalb dessen die konkrete Ausgestaltung erfolgt. Zusätzliche Möglichkeiten der Einzelkontrolle bietet das Recht der Abgeordneten zu Anfragen, was unter bestimmten Verhältnissen effizient sein kann.

351) Vergl. den zusammenfassenden und schlußfolgernden Teil des OECD - Länder - Exams der BRD. Nr. 166-193. Abgedruckt in b:e 5/1972 H. 1 S.15-18.
Hier: Nr. 171-175. S.16.

Angesichts dieser Situation ist es auch nicht verwunderlich, daß der Druck zur Vereinheitlichung der inneren und äußeren Regelungen fortschreitet und sich über die auf Bundesebene geschaffenen Instrumente - Konferenz der Kultusminister, Bund-Länder-Kommission, Bildungsrat und Wissenschaftsrat - sowie über die verfassungsrechtlich neugeschaffenen Planungskompetenzen des Bundes weiter durchsetzt.³⁵²⁾

Da wie aufgezeigt die konkrete Normsetzung in der Schulorganisation durch die Kultusbehörden erfolgt, ist deren politische Orientierung und Zielsetzung auch auf gleicher Ebene erfahrbar und drückt sich weniger im Unterschied explizit gesetzter Normen als in der allgemeinen Orientierung auf Reformfreudigkeit, Demokratieauffassung, Mitbestimmung, Offenheit gegenüber pädagogischen Experimenten bzw. deren Gegenteil aus, d.h. in der realen "Interpretation" der Schulwirklichkeit.

Dieses mehr oder weniger an Dirigismus oder Offenheit - für das einzelne Organisationsmitglied sei es Schüler oder Lehrer sehr wohl erfahrbar - läßt sich in einer notwendigerweise typisierten Organisationsanalyse, die sich in erster Linie auf formale Indikatoren stützt, sehr schwer festhalten. Da diese formale Struktur in allen Ländern annähernd gleich ist, ist es möglich, von der Organisation Schule in Bezug auf alle Länder zu sprechen und nur an einigen Punkten auf gravierende und sich in der Organisation auswirkende Unterschiede einzugehen.

352) Vergl.: BRIESE, VOLKER/Peter Büchner/Peter Hage:
Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik....a.a.O.
S. 95-103.

2.2 Aktuelle Formulierungen zum Organisationsziel der Schule

Bevor ich zur systematischen Analyse der Organisation übergehe, soll der aktuelle Stand der Formulierungen zur Aufgabe der Schule dargestellt werden. Die KMK hat am 25. Mai 1973 eine Erklärung "Zur Stellung des Schülers in der Schule" beschlossen, welche aber weit darüber hinaus auch allgemein auf die Aufgabe und die Struktur der Schule eingeht. Die Repräsentativität dieses Textes wird dadurch noch verstärkt, als in zeitlich folgenden Schulverordnungen und -erlassen dieser Text teilweise wörtlich aufgegriffen wurde, so in der bayrischen Allgemeinen Schulordnung vom 2. Okt. 1973.

Die KMK - Erklärung, in der Folge von allen Kultusministerien als Erlaß bekanntgegeben, soll eine Interpretation der jetzigen Situation und "... ungeschadet der gegenwärtig diskutierten Reformvorstellungen ... eine gemeinsame Basis für weitere Entwicklungen sein."³⁵³⁾

Die Erklärung der KMK bezieht sich auf eine Situation, die von tiefgehender Kritik am Schulsystem und den Forderungen der direkt in ihm Tätigen und indirekt an ihm interessierten Gruppen gekennzeichnet ist.

Die KMK möchte diese Veränderungssituation gegenüber der Öffentlichkeit anerkennen, gleichzeitig aber auch die Reaktionsunsicherheit der Schulorganisation gegenüber diesen Bewegungen an ihrer Basis und in den gesellschaftlichen Bezugsgruppen verringern, indem sie dieser feste Grundsätze zur Verfügung stellt, die den ins Wanken gekommenen Strukturen und Rollendefinitionen wieder festen Halt geben sollen.

353) KONFERENZ der Kultusminister: Zur Stellung des Schülers....a.a.O. S.17.

So lautet die Einleitung:

"Der Wandel in allen Lebensgebieten und die Reformen im Bildungswesen haben dazu beigetragen, die Rolle der Schule in der Gesellschaft, die Arbeitsweise der Schule und die Stellung des Schülers in der Schule zu verändern. Angesichts dieser Entwicklung halten es die Kultusminister für richtig, ihre gemeinsame Auffassung zur Stellung des Schülers in der heutigen Schule für die Öffentlichkeit in bestimmten politischen, rechtlichen und pädagogischen Grundsätzen zu umreißen.

Die Kultusminister wenden sich mit dieser Erklärung nicht nur an Schüler, Eltern und Lehrer, sondern an die gesamte Öffentlichkeit, weil sie dazu beitragen wollen, eine wirklichkeitsnahe Sicht der Schule zu ermöglichen und die Entscheidung in Zweifelsfragen zu erleichtern." (354)

"Wirklichkeitsnahe Sicht" muß man hier als die Umschreibung des Toleranzspielraums der Organisationsspitze werten, innerhalb dessen Mitgliedsverhalten gedeckt, außerhalb dessen mit Sanktionen seitens der Organisation zu rechnen ist. In der Erklärung wird darüber hinaus klar gestellt, daß zwar die Entwicklung eine laufende Neuorientierung der Aufgaben der Schule notwendig macht, "...damit die Schule den Ansprüchen des Einzelnen wie der Gesellschaft gerecht werden kann." (355), allerdings wird die Kompetenz beansprucht, den Stand der Entwicklung jeweils in Bezug auf seine Auswirkungen in der Organisation zu definieren. Es erklärt sich von daher als notwendig, der Organisation und ihren Mitgliedern jeweils einen festen Orientierungsrahmen vorzugeben, um die Steuerung der Entwicklung in der Hand zu behalten.

Im Mittelpunkt der Organisation steht das Organisationsziel. So wird entsprechend in der KMK - Erklärung argumentiert, daß "...alle pädagogischen und rechtlichen Entscheidungen im Rahmen des Schullebens... sich an der

354) ebenda.

355) ebenda.

Aufgabe der Schule orientieren und vor ihr rechtfertigen!"³⁵⁶⁾ müßten.

Orientierungsrahmen für den Bildungsauftrag der Schule sind die Normen des Grundgesetzes. Als Zielsetzung für Unterricht und Erziehung, festgelegt und expliziert in den Landesverfassungen, Gesetzen, Rechts- und Verwaltungsvorschriften einschließlich der Bildungspläne könne bei weitgehender Übereinstimmung zwischen allen Ländern folgendes aufgeführt werden:

"Die Schule soll:

- (1) - Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,
- (2) - zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,
- (3) - zu Freiheit und Demokratie erziehen,
- (4) - zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,
- (5) - friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,
- (6) - ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,
- (7) - die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortung wecken,
- (8) - zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
- (9) - über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren.

Die Vielheit der Zielsetzungen entspricht unserer Gesellschaft, die sich als pluralistisch versteht, doch weist die Übereinstimmung zugleich auf gemeinsame Grundüberzeugungen hin." (357)

Die Formulierung der Aufgaben der Schule in der äußeren Form von explizierbaren Lernzielen kann nicht darüber hinwegtäuschen, daß es sich um eine sprachlich modernisierte Neuauflage der schon kritisierten "Bildungsziele" handelt. Der Hinweis auf die "Vielheit der Zielsetzungen" als

356) ebenda S.18.

357) ebenda S.19. Die Numerierung der Zielformulierungen erfolgte durch den Verfasser.

Spiegelung des gesellschaftlichen Pluralismus muß angesichts der aufgeführten Ziele unverständlich erscheinen, da eine inhaltliche Mannigfaltigkeit von konkurrierenden Aufgaben als Entsprechung zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen, die Anspruch auf Berücksichtigung in den Zielen der Schule anmelden, beim besten Willen nicht herausgelesen werden kann.

Diese "Vielfalt der Zielsetzungen" könnte, da nicht weiter konkretisiert, in der gleichen Linie fast beliebig erweitert, vermindert oder verändert werden.

So hat das bayrische Kultusministerium bei der Übernahme in die Allgemeine Schulordnung einige Veränderungen angebracht:³⁵⁸⁾

- (1) - gleich
- (2) - gestrichen: "kritischen", "und schöpferischer Tätigkeit"
- (3) - gestrichen: "zu Freiheit und Demokratie erziehen"
- (4) - gestrichen: "Würde", "Respekt vor anderen Überzeugungen"
 zugesetzt: "Freiheit"
 lautet: "zu Freiheit, Toleranz und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen"
- (5) - gleich
- (6) - gleich
- (7) - Tausch der Reihenfolge sowie
 "demokratischer Verantwortung" statt "politischer Verantwortung", "politischem Handeln" statt "sozialem Handeln"
 lautet: "die Bereitschaft zu demokratischer Verantwortung und politischem Handeln zu wecken"
- (8) - gleich
- (9) - gleich

Obwohl man sich im Sinne einer ideologiekritischen Textanalyse überlegen könnte, welche Reflexionen die Redaktoren im bayrischen Kultusministerium dazu bewogen haben

358) ALLGEMEINE SCHULORDNUNG (B ASchO). Abschnitt I. Allgemeines. § 3 Aufgaben der Schule. Abs.1.

könnten, den Text auf diese Weise umzuformulieren, glaube ich jedoch nicht, daß sich von daher viel für die Analyse der Organisationsrealität herausholen ließe, daß also im Ganzen gesehen die konkreten Normformulierungen keine allzu große Aussagekraft besitzen, weder für die Ziele noch für die Tätigkeit der Organisation. Erst auf dem Hintergrund von Informationen über die bayrische Schulwirklichkeit könnte eine ideologiekritische Untersuchung ansetzen, dann nämlich, wenn bestimmte verbale Änderungen einen realen Hintergrund bekommen.

Interessant ist die strukturelle Zusammenstellung der Zielbestimmungen. Der Zahl nach überwiegen bei weitem Verhaltens- und Einstellungsziele, also die Sozialisationsdimension der Qualifizierung ((2) - (8)). Nur (1) die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten - inhaltlich vollkommen unbestimmt - und (9) Orientierung über die Bedingungen der Arbeitswelt betreffen die arbeitsqualifikatorische Dimension, bei aller Problematik der Trennung.

Dieses Verhältnis entspricht keineswegs der endgültigen Ausformulierung in den Lehrplänen. An der ersten Stelle steht hier der zu vermittelnde Stoff (etwa: Geschichte, 7. Schuljahr, 1 Stunde/Woche. Von der Steinzeit bis zu Karl dem Großen.)

Allerdings drückt sich die sozialqualifizierende Dimension in den den Lehrplänen vorangestellten allgemeinen Zielformulierungen aus, ist im Lehrplan selbst "zwischen den Zeilen" zu ermitteln, mehr aber noch aus den Erwartungsordnungen und Verhaltensregeln der Organisation selbst, mit deren Hilfe sie die soziale Interaktion bestimmt. Unter dem Stichwort "Heimlicher Lehrplan"³⁵⁹⁾ ist diese Problematik in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingegangen.

359) ZINNECKER, JÜRGEN u. Wolfgang Geisler (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. in: b:e 6/1973. H.5 S.16-40.

Schulorganisation, Rollenvorschriften der Organisationsmitglieder Lehrer - Schüler, Vorschriften der Lehrpläne - das ist die Ebene, auf der die Normierung analysiert werden kann. "Das Organisationsziel muß nicht mit dem identisch sein..., was in einem Statut, in einer Satzung oder in einer Verfassung als solches definiert wird."³⁶⁰⁾ Hier setzt die Organisationsanalyse an, mit dem Ziel, Art der Funktionsbedingungen und der Zielverwirklichung herauszukristallisieren.

360) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. Reinbek b/Hamburg 1974. S.58.

3 Das Schulsystem als formale Organisation

"Gemeinsam ist allen Organisationen erstens, daß es sich um soziale Gebilde handelt, um gegliederte Ganze mit einem angebbaren Mitgliederkreis und innerer Rollendifferenzierung. Gemeinsam ist zweitens, daß sie bewußt auf spezifische Zwecke und Ziele orientiert sind. Gemeinsam ist ihnen drittens, daß sie in Hinsicht auf die Verwirklichung dieser Zwecke oder Ziele zumindest der Intention nach rational gestaltet sind."³⁶¹⁾

Diese Minimaldefinition der Organisation - Gebildecharakter, Zweckorientierung, Zweck-Mittel-Zuordnung - erfüllt das Schulsystem vollends.

Es ist ein innerlich und äußerlich verzeigtes strukturiertes Gebilde als integrierter Teil der gesellschaftlichen Infrastruktur; sein Ziel, die Qualifizierung der Gesellschaftsmitglieder, wurde nachgewiesen und historisch verfolgt; die Zweck-Mittel-Zuordnung erweist sich im formalen Organisiertsein, besonders in den formalen Anweisungen und informellen Erwartungen, die auf die Ziel-tätigkeit Unterricht ausgerichtet sind.

Dies sind zwar die notwendigen Bedingungen, längst aber nicht hinreichend, um die Organisation Schule erfassen zu können. Typologisch gesehen gehört sie zu den Organisationen, "... deren Ziel es ist, auf bestimmte Weise auf eine Personengruppe einzuwirken, die zu diesem Zweck - zumindest vorübergehend - in die Organisation aufgenommen wird."³⁶²⁾

Dabei stellt sich der unterschiedliche Status der Mitgliedschaften als wichtig heraus: Trennung derjenigen, die einwirken, von denen, auf die die Zieltätigkeit ausgerichtet ist - Lehrer-Schüler. Damit ist eins der Hauptstrukturmerkmale der Schule erfaßt.

361) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. Reinbek b/Hamburg 1974. S.36.

362) ebenda S.59. Vergl. auch PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. a.a.O. S.114ff.

Dazu kommt der Status der "Klienten", der bei der Schule aus einer Mischform von zwangsweiser Mitgliedschaft in den Pflichtschuljahren d.h. in Grundschule, Hauptschule und Berufsschule sowie freiwillige oder besser staatlicherseits nicht verpflichtender Mitgliedschaft in den anderen Schultypen besteht.

"Schulen... sind alle auf Dauer bestimmte Unterrichtseinrichtungen, in denen unabhängig vom Wechsel der Lehrer und Schüler durch planmäßige und methodische Unterweisung in einer Mehrzahl von Fächern bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele erreicht werden sollen."³⁶³⁾

Dieser Absatz aus dem Saarländischen Schulordnungsgesetz von 1974 faßt die Elemente der Schule als formaler Organisation noch einmal kurz und prägnant zusammen:

1. Spezifität und Begrenztheit des Zwecks:

"bestimmte Bildungs- und Erziehungsziele sollen erreicht werden"

"in einer Mehrzahl von Fächern"

2. Bestimmung der Zieltätigkeit:

"Unterricht"

"Unterweisung in einer Reihe von Fächern"

3. Feste Organisiertheit:

"auf die Dauer bestimmte Unterrichtseinrichtungen"

4. Festgelegte Regelordnung:

"planmäßig und methodisch"

5. Definiertheit der tragenden Mitgliedschaften:

"Lehrer und Schüler"

6. Definiertes Rollensystem:

"unabhängig vom Wechsel der Lehrer und Schüler"

Was in dieser Definition nur am Rande angesprochen ist, ist die Gesamtorganisation, in welche die Schule als einzelne eingegliedert ist: die Schulverwaltungsbürokratie, die das Gerüst der Gesamtorganisation und als Schulaufsicht und Schulverwaltung die formale Bestimmungs- und

363) SCHULREFORM an der Saar: Schulordnungsgesetz. Gesetz zur Ordnung des Schulwesens im Saarland (Schulordnungsgesetz SchoG) in der Fassung des Änderungsgesetzes vom 27.3.1974. Saarbrücken 1974. Hier: § 3, Abs. 1. ebenda.

Kontrollebene der die Zieltätigkeit in der Schule bestimmenden Regelordnung ist.

Die Untersuchung der Organisationsstruktur - wenn das auch zeitweise zurückzutreten scheint - muß im Rahmen der auf der institutionellen Ebene analysierten inhaltlichen Bestimmungen ihrer Struktur verstanden werden. Ich halte es aber auch für wichtig, das Strukturgerüst selbst eingehend darzustellen, um die Mechanismen zu erkennen, über die die gesellschaftliche Funktion, die Schule als Qualifikationsstätte repräsentiert, in reale Vollzüge umgesetzt werden.

3.1 Schulaufsicht und Schulverwaltung

3.1.1 Ausgangslage

Die öffentlichen Schulen sind nichtrechtsfähige Anstalten bzw. behördliche Organe ihrer Schulträger. "Im Innenverhältnis zu Schulträger und Schulaufsicht sind sie die unselbständigen untersten Glieder in der Hierarchie der öffentlichen Schulverwaltung und als solche an deren Weisungen und Anordnungen gebunden."³⁶⁴⁾

Die überragende Stellung der Schulverwaltung rührt aus der Zeit der Übernahme des Schulsystems durch den absolutistischen Staat. "Es war die Verstaatlichung ohne Verrechtlichung, wie sie für den Absolutismus kennzeichnend ist."³⁶⁵⁾

Als im 19. Jahrhundert im Zuge der Herausbildung des bürgerlichen Staates zahlreiche Zuständigkeiten und deren Kontrolle an das Parlament übertragen werden mußten, blieb das Schulwesen als Teil der Exekutive von dieser

364) HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik...a.a.O. S. 194.

Tendenz zur gesellschaftlichen Kontrolle mehr oder weniger unberührt. Statt dessen wurde der Rechtsbegriff der Schule als "Anstalt" entwickelt, was die Position der Verwaltung innerhalb der Schulorganisation auf die Dauer festschrieb.

So besteht das Schulrecht,- abgesehen von der generellen gesetzlichen Normierung - aus Verwaltungsvorschriften, d.h. Ministerialerlassen und -verordnungen. Aus dem historischen Ursprung der Schulverwaltung und -aufsicht kann man einige inhaltliche Gründe heranziehen:

- Bei der Einrichtung der Schulen durch den absolutistischen Staat wurde das Volk als bloßes Objekt dieser staatlichen Maßnahmen betrachtet.³⁶⁵⁾ Es ist dargestellt worden, wie der Staat in dem jeweiligen Umfang, in dem erst merkantilistische Erfordernisse, dann solche im Zuge der Qualifizierung der Arbeitskraft entlang der Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaftsstrukturen dies notwendig machten, die Institution Schule organisierte. Dieses instrumentelle Verständnis, unter dem die "Anstaltsbenutzer" betrachtet wurden, hat sich durch die ganze Geschichte der Schule in der Organisationsstruktur erhalten und wird immer wieder verstärkt, da es keine institutionalisierten Gegenkontrollen gibt, die dem entgegenwirken könnten. Da der Instrumentalitätscharakter zudem innerorganisatorische Funktionen besitzt, wird er durch die Struktur selbst weitergetragen.
- Als eine andere Wurzel der hierarchischen Struktur der Schulverwaltung kann ihre ursprünglich sie mitbegründene starke Aufsichtsstellung gegenüber den Lehrern angesehen werden: strenge Fachaufsicht, weil die Lehrer noch nicht professionalisiert waren, weil die organisierte Lehrerausbildung - zumindest der Volksschullehrer -

365) PERSCHEL, WOLFGANG: Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule. in: Lenhart, Volker (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankfurt 1972. S. 107.

366) Vergl. dazu: KELL, ADOLF: Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe. München 1973. S. 14f.

erst im Laufe der Schulentwicklung geregelte Formen annahm.

Mit der wissenschaftlichen Ausbildung, die sich heute für alle Lehrer durchsetzt, ist dieser Form der Fachaufsicht der Boden entzogen. Wird sie trotzdem weitergeführt, so muß man ihr in dieser Form mehr normierende und disziplinierende als beratende und die Professionalisierung weitertreibende Bedeutung zusprechen.

- Mit der Fachaufsicht verbunden war immer auch das Ziel der politischen Aufsicht der Lehrer durch die staatlichen Organe. Nicht nur, daß man die Schule als ideologisches Beeinflussungsinstrument betrachtete mit den Lehrern als Multiplikatoren. Die Lehrer - besonders die Volksschullehrer waren in ihrem Kampf um ihre Anerkennung als Berufsstand, um bessere Ausbildung und Besoldung und in ihrer Verbindung mit den niederen sozialen Schichten Teil der oppositionellen bürgerlich-demokratischen Bewegung. Sie wurden vom Obrigkeitsstaat - wie dargestellt - mit dem entsprechenden Mißtrauen sowie politischer Repression bedacht, wobei sich dies auch auf die Ausbildung auswirkte.

Der Staat schob angesichts sozialer Unruhen oftmals die Schuld auf die Erzieher der jungen Generation und versuchte, über die Kontrolle der Lehrer, oppositionelle Bewegungen im Schulsystem auszuschalten. Auch diese Tradition der Schulbürokratie hat sich bis heute festgehalten wie die letzten Entwicklungen im Schulwesen zeigen.³⁶⁷⁾

3.1.2 Schulaufsicht als bürokratische Organisation

Die heutige Schulaufsicht bzw. -verwaltung trägt alle Kennzeichen der entwickelten bürokratischen Organisation, wie sie in Max Webers Idealtyp als Leitbild der Verwaltung

³⁶⁷⁾ Vergl. FRISTER, ERICH u. Luc Jochimsen (Hrsg.): Wie links dürfen Lehrer sein? Unsere Gesellschaft vor einer Grundsatzentscheidung. Reinbek b/Hamburg 1972.

dargestellt wird.³⁶⁸⁾ Für die Gestaltung der internen Organisationsstruktur ist kennzeichnend die Amtshierarchie, eine vertikale Stabsanordnung, die ein festes Über- und Unterordnungs-, Kontroll- und Aufsichtssystem bildet. Als zweites wird die Amtskompetenz genannt, die Festlegung spezifischer Pflichten, der Anordnungsbefugnisse und der erlaubten Sanktionen, die im Bereich jeder Amtsstufe zu treffen sind. Drittens die Bindung der Tätigkeit an ein System unpersönlicher und fester Regeln, an die Vorgesetzte wie auch Untergebene gebunden sind. "Diese verselbständigten und spezifisch zweckorientierten oder zielgerichteten Gebilde zeichnen sich weiter durch eine horizontal ebenso wie vertikal differenzierte Struktur aus, die ein dem Einzelnen vorgegebenes Rollensystem darstellt."³⁶⁹⁾

Die Rationalität, die diesen Rollen und Tätigkeitsregeln inhärent ist, bezieht sich als Merkmal auf die Verfahren, nicht auf das Ziel. Dies trifft besonders auch auf die Rollendefinitionen zu: Die Neutralität der Verwaltung und der in ihr Tätigen - also auch der Lehrer - ist formal an der Einhaltung der Verfahrensregeln definiert. Dies bedeutet für den Lehrer, dessen ganze Tätigkeit mit solchen Regeln nicht erfaßt werden kann, eine ständige Quelle von Rollenkonflikten. Wo diese Regeln verpflichtend sind, können sie auf Grund ihrer Formalität, die auf die Anwendungssituationen nicht eingeht, pädagogischen Zielen entgegenstehen.

Schulaufsicht ist die "... Gesamtheit der staatlichen Befugnisse zur Organisation und Planung, Ordnung und Normierung sowie zur Beaufsichtigung des Schulwesens durch

368) Vergl.: WEBER, MAX: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie. 2 Bde. Köln, Berlin 1964. Bes.: 1. Halbbd. 3.Kap. 2. Abschn: Die legale Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungstab. ebenda S.160-166.

369) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. a.a.O. S.18.

die Behörden der Schulverwaltung."³⁷⁰⁾ Faktisch wird beides nicht unterschieden. Mit Schulaufsicht wird auch die Schulverwaltungstätigkeit der Behörden bezeichnet und umgekehrt. Dabei kann man zwei Grundfunktionen dieser Behörde unterscheiden:

1. die Wahrnehmung der Normierungsrechte des Staates:

- Regelung der Grundlagen des öffentlichen und privaten Schulwesens
Schulaufbau, Schulträgerschaft, Schulunterhaltung
Grundzüge der inneren Gestaltung
- Ordnung des Schulverhältnisses
- Ordnung der Organisation und ihrer Binnenstruktur

2. die eigentliche Aufsicht:

- Dienstaufsicht über die Lehrer
- Fachaufsicht über ihre Unterrichtstätigkeit
- Rechtsaufsicht über die Schulverwaltungstätigkeit der nichtstaatlichen Schulträger

Die Vermischung von Aufsichtstätigkeiten und Verwaltungstätigkeiten wird dadurch gefördert, daß Schulaufsicht im Grunde rechtlich keine Aufsicht sondern Verwaltung ist. Denn die Schule ist kein vom Staat geschiedener Verwaltungskörper sondern "... eine der Staatsverwaltung bedingungslos eingegliederte Institution."³⁷¹⁾ Schulaufsicht, so könnten wir mit Stock³⁷²⁾ zusammenfassen, ist ein Sammelbegriff für verschiedene staatliche Befugnisse, die nicht sämtlich Aufsicht im distanzierenden Sinne seien, sondern vielmehr unmittelbare Bestimmungs-, Leitungs- und dienstaufsichtliche Gewalt.

370) HECKEL, HANS u. Paul Seipp: Schulrechtskunde. Neuwied und Berlin 1969. S.52.

371) STOCK, MARTIN: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung. Heidelberg 1971. S.26.

372) ebenda S.26f.

3.2 Das Strukturgerüst der Gesamtorganisation Schule

Die Gesamtorganisation Schule ist in hierarchisch gestufte Ebenen geschieden, welche ich in ihren Funktionen kurz darstellen möchte.

1. Wie erwähnt ist die einzelne Schule die unterste Instanz dieser hierarchischen Kette. Eine institutionalisierte Möglichkeit, auf Anweisungen von "oben" als Schulkörper zu reagieren oder als solcher Anregungen nach oben zu geben, existiert in nur sehr geringem Maße. Der Umstand, daß die Schule "...eine von ihrer Lehrerschaft getragene, ohne ihre Schüler und die hinter ihnen stehenden Eltern nicht denkbare Unterrichts- und Erziehungsstätte ist."³⁷³⁾ wird in der Organisationsstruktur bisher nicht anerkannt. Wohl gibt es im Rahmen der Diskussion um die "pädagogische Selbstverantwortung der Schule" einige Zugeständnisse an die innere Strukturierung - etwa das Konferenzrecht - keinesfalls aber in der Form der Anerkennung als selbstverantwortliche Einheit.³⁷⁴⁾ Die Schule hat rechtlich keinerlei Selbständigkeit, ist voll der Rechts-, Fach- und Dienstaufsicht der übergeordneten Stellen unterworfen. Es zeichnet sich allerdings eine Linie ab, die der Schule pädagogisch mehr Raum läßt.

2. Die zunächst übergeordnete Ebene bilden als untere Schulaufsichtsbehörden die Schulämter auf Kreisebene,³⁷⁵⁾ denen in der Regel die Volks-, Sonder- und Realschulen unterstehen, nur in Ausnahmefällen auch Gymnasien. Leiter des Schulamts ist der Schulrat, der als direkte Aufsichts- und Kontaktperson zur Verwaltungshierarchie von den Schulen noch am ehesten erfahren wird.

373) HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik....a.a.O. S. 194.

374) Vergl. dazu etwa die Vorschläge des Bildungsrates. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970. S.262ff.

Insofern ist er ein wichtiger Knotenpunkt im Kommunikations- bzw. Anordnungsnetz der Gesamtorganisation.

3. Die mittlere Schulaufsichtsbehörde auf Regierungsbereichsebene bildet für die einem Schulamt untergeordneten Schulen die nächste Instanz, für die Gymnasien in der Mehrheit der deutschen Bundesländer³⁷⁶⁾ die zunächst übergeordnete Ebene. Unter der Leitung eines Regierungsdirektors bzw. Präsidenten des Oberschulamt wirken als direkte Inspizienten Schulräte und Oberschulräte.

4. Spitze der Amtshierarchie und oberste Schulaufsichtsbehörde sind die Kultusministerien. Ihnen obliegt die Durchnormierung der Schulorganisation. Ihre Erlasse legen jeweils die Regeln fest, nach denen verfahren wird. Auf gleiche Weise bestimmen sie die Zieltätigkeit der Organisation - den Unterricht -, ohne daß eine institutionalisierte echte Rückmeldung von der Basis aus besteht.

Gemäß der Unterscheidung zwischen inneren und äußeren Schulangelegenheiten werden bei den letzteren die Gemeinden in der Regel beteiligt, insbesondere die Städte, dies aber nur auf unterer Aufsichtsebene.

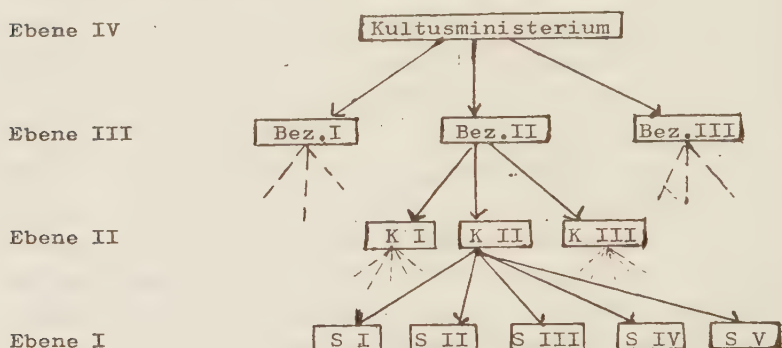
Zusätzlich ist das Kultusministerium oberster Dienstherr der Lehrer. Nahezu alle Lehrer sind Landesbeamte mit Ausnahme der Lehrer an kommunalen Schulen in wenigen Bundesländern. Bei der Stellenbesetzung haben kommunale Schulträger ein Vorschlagsrecht.

In der Organisationsspitze sind alle Funktionen der Schulaufsicht in ihrer vollen Kompetenz zusammengefaßt,³⁷⁷⁾ ohne daß in der Organisation Kontrollmechanismen eingebaut wären. Dies entspricht dem schon angesprochenen instrumentalischen Charakter, der der Organisation von der staatlich-politischen Leitung zugesprochen wird.

375) Vergl. zum folgenden: SCHULTZE, WALTER u. Christoph Führ: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1967. S.94ff.

376) Direkt dem KM unterstellt sind die Gymnasien in Hamburg, Bremen, Saarland, Schleswig-Holstein, Rheinland-Pfalz sowie in Bayern die staatl. Gymnasien.

Diese hier beschriebene Amtshierarchie ist das Rückgrat der Gesamtorganisation der Schule. Das dazugehörige Flußdiagramm über die Kommunikations- und Anordnungswege sieht folgendermaßen aus:



Es ist ein einfaches Punkt-Linien-Modell mit Kommunikationsfluß von oben nach unten. Von einem zentralen Artikulationspunkt gehen Kommunikationslinien zu anderen hierarchisierten Schnittpunkten, die dort sich verzweigend schließlich zu den Endpunkten der Kette führen. Die Punkte auf ein- und derselben Ebene haben unter sich keine Verbindung. Aus diesem einfachen graphischen Modell lassen sich Schlüsse ziehen, die die Kommunikationsstruktur des Schulsystems noch weiter beleuchten:

E b e n e IV ist Ausgangsebene, gleichzeitig zentrale Verbindungsebene aller Punkte. Hier erfolgt die Zielkonkretion sowie deren Umsetzung in Verfahrensregeln. Da wie beschrieben die Unterrichts- und Erziehungsziele nur sehr vage vorgegeben sind, bleibt der Organisationsspitze damit ein großer Spielraum, zumal kommunikative Kontrollstrukturen von unten nicht gegeben sind. Gefaßt als organisationssoziologische These: Je allgemeiner das inhaltliche Leitbild ist, je mehr es fallweiser Konkretisierung bedarf, desto mehr Möglichkeiten der Führungs-

377) Dazu gehören bes. auch die Planungskompetenzen. Vergl. als Beispiel die Studie über die Kultusverw. in Baden-Württemberg. in: BRIESE, VOLKER/Peter Büchner/Peter Hage: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik.

spitze der Organisation.³⁷⁸⁾ Von daher wird die Organisationsspitze auch darauf dringen, Kontrollmöglichkeiten zu verhindern, um sich einen möglichst breiten Spielraum zur Bestimmung freizuhalten.

E b e n e III (Schulbezirk) und E b e n e II (Schulkreis) sind als Artikulationspunkte der Information besonders wichtig, da, wenn sie nicht funktionieren, das Netz zusammenbricht. Von daher ist zu vermuten, daß sie keine eigentlichen Eigenfunktionen haben dürfen sondern Durchgangsstadion im Sinne des bürokratischen Instanzenweges sind. Aufsicht bedeutet ja auch nichts anderes als Achten auf die Einhaltung von Regeln, die vorher festgelegt worden sind. Die Normierungsfunktion - auch das kann man an dem Modell ablesen - behält sich die oberste Organisationsinstanz vor.

Nichtsdestoweniger kommt den Zwischenebenen als Kontrollinstanzen und jeweiliger vorgesetzter Dienststelle mit der Möglichkeit des Eingriffs in die untergeordnete Ebene größte Bedeutung, gerade auch für die Schulwirklichkeit zu. Denn hier können Schwerpunkte gesetzt, bestimmte Maßnahmen besonders gefördert oder behindert, die Ausführung von von oben kommenden Anordnungen näher bestimmt werden.

E b e n e I, die Schule, ist, obwohl Basis der Organisation, Endglied der Kommunikationshierarchie. Bezeichnenderweise sind die einzelnen Endpunkte untereinander nicht durch eine Kommunikationslinie verbunden sondern nur über den jeweils höheren Artikulationspunkt. Dies macht den Abhängigkeitscharakter der Einzelschule und zugleich die einseitige Vertikalität der Gesamtstruktur noch deutlicher. Die Schule bildet keine eigene Instanz sondern eine Verwaltungsdienststelle ohne abgesicherte Eigenrechte.

378) Vergl. MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. a.a.O. S.70.

3.3 Das Verhältniß von Ziel und Struktur in der Schulorganisation

Der beschriebene hierarchische Charakter der Schulbürokratie wird oft durch das Argument der höheren Leistungswirksamkeit dieser Art von Organisation bei alleiniger instrumenteller Ausrichtung auf die letztendlich zu leistende Zieltätigkeit - den Unterricht - gestützt. Hier wird impliziert, daß die Organisationsstruktur unabhängig vom Organisationsziel zu sehen sei.

Dem entgegengesetzt wird in der Organisationssoziologie ein enger Zusammenhang zwischen Ziel und Struktur als gegeben angesehen.³⁷⁹⁾ So müsse es bei einem Zielwandel zu einer Änderung der Organisationsstruktur kommen.

Der Umstand, daß sich die Schulorganisation seit der Zeit ihres vollständigen Aufbaus und ihrer Eingliederung in die staatliche Verwaltung in ihrer Grundstruktur nicht grundlegend geändert hat, läßt von daher den Schluß zu, daß auch der Zielwandel der Schule sich in solchen engen Grenzen hielt, daß die vorhandenen Organisationsmittel und Verfahrensweisen zur Bewältigung ihrer Aufgaben und der dabei auftretenden Konflikte ausreichten. Wirklich können wir die Änderungen der Schule in diesem Zeitraum als Anpassungsleistungen bezeichnen. Konflikte, die darüber hinaus gingen, wurden politisch abgewehrt oder binnenstrukturell verarbeitet, wie es etwa in Form der Dreigliedrigkeit des Schulwesens geschehen ist: die als historische Möglichkeit anstehende Zieländerung im Zuge der Vergesellschaftungstendenzen, die sich als gesellschaftlicher Rekrutierungsdruck bemerkbar machte, wurde in der Einrichtung vertikal nebeneinander gegliederter

379) ebenda S.79.

Schulformen organisatorisch abgewehrt.

Änderungen der Qualifikationsanforderungen können in einem gewissen Rahmen über die beschriebene Instrumentalität des Apparates an die Ebene der Zieltätigkeit weitergegeben werden. So liegt etwa die Verordnung von neuen Lerninhalten innerhalb dieses Rahmens instrumenteller Funktionsweise.

Anders verhält es sich mit der Verarbeitung der immer präziser gestellten Forderungen auf Demokratisierung der Schule, die sich nicht mehr der Definition als Objekt von Maßnahmen unterwerfen will, sondern die schulischen Lehr- und Lernprozesse als ein Recht unter der Mitbestimmung der Beteiligten interpretiert.

Diese Forderung stellt die Organisationsstruktur als solche zur Diskussion, insbesondere ihren Instrumentalitätscharakter, und stößt damit an die Grenzen des Tolerierbaren. Folge solcher Konflikte, sollten sie nicht vereinzelt sondern massenhaft auftreten, können Dysfunktionalitäten sein, die die Leistungsfähigkeit der Organisation - so wie sie besteht - ernsthaft in Frage stellen können.

Können Dysfunktionalitäten in gewissen Grenzen mit den Mitteln der Organisation selbst gelöst werden - Änderung von Anordnungen und Verfahrensregeln usw. - ist das in dem Moment, wo sie zu strukturellen Konflikten grösserer Ordnung ausgewachsen sind, nicht mehr der Fall: Die Organisation besitzt keine internen Mittel mehr. Sie muß von außen umstrukturiert werden etwa durch neue Normgebung seitens der Gesellschaft. Dies würde in unserem Falle eine grundsätzliche Reform der Schule bedeuten.

Organisationstheoretisch sind Konflikte auf die Dauer förderlich, weil sie als einzige die Anpassung an die veränderte gesellschaftliche Situation und damit die funktionale Beständigkeit der Organisation erzwingen können.

Man kann entsprechend der Unterscheidung von Institution und Organisation zwischen zwei Arten von Dysfunktionalität

unterscheiden. Einmal definiert im Hinblick auf den organisatorisch gegebenen Rahmen von Erwartungsordnungen, zum zweiten in Bezug auf die gesellschaftlich gegebene Aufgabenstellung. Beides kann im Widerspruch zueinander treten: Funktionales Handeln in Bezug auf die gegebenen Organisationsregeln kann dysfunktional in Bezug auf gesellschaftliche Anforderungen sein - und umgekehrt. Gesellschaftliche Anpassung setzt ab einem gewissen Punkt die Änderung der binnenorganisatorischen Regeln voraus.

Dies drückt sich auch in den innerorganisatorischen Konflikten aus. So handelt es sich in der Schulorganisation um verschiedene Tätigkeiten, die gerade da rigiden Rollenerwartungen unterworfen sind, wo die inhaltliche Basis der Rolle eigentlich flexiblere Ausformung erwarten lassen müßte. Dies bezieht sich insbesondere auf den Lehrer, den Agenten der Zieltätigkeit im Unterricht. Denn die Basisbestimmung dieser Tätigkeit - Interaktion zu sein - läßt rigide Rollendefinitionen als zweifelhaft erscheinen. Von daher müßte man erwarten, daß seine Stellung ausgebaut und von der Organisation unterstützt wird. Denn es ist "... wichtig für das Funktionieren und die Leistungswirksamkeit einer Organisation..., daß die dienende Ausrichtung der mittelbaren auf die direkten Zieltätigkeiten erhalten bleibt."³⁸⁰ Wenn nicht, so drohe die Gefahr einer organisationsbedingten Zielverschiebung. Schulverwaltung und Schulaufsicht sind gemessen am Organisationsziel ohne Zweifel mittelbare Tätigkeiten. Sie dienen der organisatorischen Ermöglichung der Qualifikationsaufgabe, die die Schule hat, der Beförderung der äußeren Schulangelegenheiten (Schulverwaltung) und der inneren Schulangelegenheiten (Fachberatung).

380) ebenda S.78

Dabei hat - wie schon erwähnt - die "... gemeinsame Wahrnehmung von Aufgaben der Schulverwaltung und Schulaufsicht... im institutionellen Behördenaufbau zu Verwaltungseinheiten geführt, die von außen die Trennung in die beiden Bereiche nicht immer klar erkennen lassen."³⁸¹⁾

Dies ist aber nicht nur eine rechtliche Unklarheit bei der Vermischung zweier Aufgaben, sie trägt zugleich einen strukturellen Widerspruch mit sich.

Bei der reinen Verwaltungstätigkeit handelt es sich in der Mehrzahl um klar definierte Aufgaben mit ebenso klaren Verfahrensregeln. Diese können gemessen an ihren Regeldefinitionen natürlich besser erfüllt werden als die allgemein formulierten oder die auf soziale Konflikte stoßenden Anordnungen. Denn für die letzteren beiden gibt es oft keinen Maßstab, woran man den Erfolg ablesen könnte. Das ist etwa bei den schulaufsichtlichen Aufgaben - etwa bei der Beratung von Lehrern - oder der Zieltätigkeit des Lehrers im Unterricht der Fall.

Unter diesen Bedingungen tendieren auch diese Aufgaben dazu, auf eine Weise undefiniert zu werden, so daß sie verwaltungsmäßig erfaßt werden können: Aus der Beratung wird eine aktenmäßig zu erfassende Beurteilung; zum Maßstab der Lehrertätigkeit werden gemeldete Durchschnittsnoten, das Weiterkommen im Stoff, das unbeanstandete Führen der verschiedenen Listen usw..

Diese Zusammenlegung zweier nicht kongruenter, ja sich in ihrer Bestimmung widersprechender Tätigkeiten in einer Organisationseinheit, wobei diese von dem rigideren bürokratischen Modell bestimmt ist, kann als tiefere Grundlage für eine Reihe von innerorganisatorischen Konflikten herangezogen werden, und zwar in dem Fall, wenn die fachliche Dimension an der Verfahrensdimension mit ihrem Regelsystem "zwangs"orientiert wird.

381) HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik... a.a.O. S.52 f.

Diese Widersprüchlichkeit ergibt sich daraus, daß dieses Modell der durch festdefinierte Routine-Regel bestimmten Verfahrensregelungen auch auf die Ebene der pädagogischen Tätigkeit des Lehrers transferiert wird, wie es dem Typ der bürokratisch strukturierten Organisation entspricht; wo "... die an die unteren Mitgliedsränge gestellten Erwartungen oft genauer und zwingender (als Muß - Erwartungen) formuliert sind als die Rollen leitender Mitglieder, denen ein größerer Spielraum für eigene Entscheidungen zugewilligt wird."³⁸²⁾ Ist das eine de skriptiv gewonnene Regel bürokratisch strukturierter Organisationen, so wirkt sie für die Zieltätigkeit der Schulorganisatinn erhebliche Probleme auf, da sie den der Unterrichtsarbeit der Lehrer inhärenten Bestimmungen widerspricht, die auf anderer Ebene - etwa in der Wissenschaftlichkeit seiner Ausbildung - anerkannt sind. Denn die von der Schulorganisation mittlerweile für den Eintritt als Lehrer vorausgesetzte wissenschaftliche Ausbildung weist auf die anerkannte Komplexität der Unterrichtsarbeit hin, die keine Unterordnung unter rigide Rollendefinitionen gestattet.

Die Behandlung der Schule als unterste Instanz der bürokratischen Verwaltungshierarchie mit der Folge, daß ihre Rollen nicht von der Zieltätigkeit her sondern orientiert an dem Modell der bürokratischen Verwaltung geformt werden, ist mit das größte innerstrukturelle Hindernis für die Entfaltung ihrer Aufgaben. "Durch eine ausgebaute Bürokratie, deren sich ein massierter Beamtenapparat bedient, werden die eigentlichen organisatorischen Möglichkeiten der Schulorganisation tatsächlich eingeschränkt."³⁸³⁾ Die Schulbürokratie zeigt sich hier nicht als dienend-mittelbar - so sehr das im Bewußtsein der einzelnen dort Tätigen stecken mag - sondern als strukturell bestimmend und Möglichkeiten ver hindernd.

382) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. a.a.O. S.32.

Daß sich trotz der intensiven Diskussion dieses Problems bisher nichts Entscheidendes geändert hat, könnte an folgendem liegen:

1. In der Qualifikationsfunktion der Schule liegt die ohne Zweifel notwendige Anforderung an *i n s t i t u t i o n e l l e* Beständigkeit. Als Aufgabe formuliert: beständig die Aufgabe der Qualifizierung der Gesellschaftsmitglieder zu bewerkstelligen. Angesichts der Qualifikationsentwicklung sieht das natürlich in verschiedenen Situationen verschieden aus. An der Reproduktionsaufgabe formuliert bedeutet Beständigkeit Wechsel, was in der Organisationssoziologie durch den Begriff der Ultrastabilität definiert wird - Innovationsfähigkeit bei gleichzeitiger Bewahrung der Identität.

Umgesetzt in eine Organisation, die sich bürokratisiert, die feste Strukturen und Verfahren entwickelt, kann das Ergebnis Beständigkeit der *O r g a n i s a t i o n* sein: die mittelbaren Tätigkeiten, die der Kommunikation, Verwaltung und Organisationserhaltung dienen, laufen dauernd Gefahr, sich gemessen am Institutionsziel zu verselbständigen und von dieser Verselbständigung her die Zieltätigkeit zu bestimmen, nicht umgekehrt.

Als Lösungsmöglichkeit dieser potentiellen Gefahr bietet sich die Gewährung von Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Agenten im Bereich der unmittelbaren Zieltätigkeiten an. Die Organisation tendiert jedoch im Sinne ihres instrumentalen Verständnisses dazu, diese Mitbestimmung zu beschränken, um die Zielbestimmung unter Kontrolle zu behalten. Die in den neueren gesetzlichen Regelungen enthaltenen Beratungs- und Anhörungsrechte sind als Kompromiß angesichts der möglichen Gefahren zu verstehen.

2. "Organisationen sind immer nur Teilsysteme und existieren innerhalb eines sie umfassenden sozialen Systems."³⁸⁴⁾ Das Verhältnis, in dem das Schulsystem im Bezug auf die Gesellschaft steht, ist in der institutionellen Analyse dargelegt worden. Dabei konnte auch verfolgt werden, wie sich in ihrer Struktur selbst die gesellschaftlichen Widersprüche abbildeten. "Als eine historisch entwickelte Struktur manifestiert die bürokratische Organisation gesellschaftliche Ungleichheiten, Abhängigkeits- und Unterordnungsbeziehungen, kurz: bestimmte gesellschaftliche Machtverhältnisse; sie setzt sie voraus, bildet sie nach und verstärkt sie. Die bürokratische Organisation ist ein Herrschaftsmittel, das im gesellschaftlichen Herrschaftsapparat selbst, der Verwaltung, entstand."³⁸⁵⁾

Das Herrschaftsverhältnis, das in der bürokratischen Organisation enthalten ist, steht also im Bezug zu gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen und kann sich auf deren Grundlage ständig reproduzieren. Wenn sie sich von daher auch nur in den Grenzen ändern wird, in denen sich gesellschaftliche Herrschaft selbst verändert, so ist der Spielraum kein abstrakt festzulegender, sondern jeweils im Konflikt neu entstehender.

Betrachten wir die historische Entwicklung, so können wir - parallel zum jeweiligen Demokratisierungsstandard der Gesellschaft - in der Schulorganisation die Tendenz zum Abbau äußerer Restriktionen (Schuldisziplin, Kontrolle außerhalb des Schulbereichs und ähnliches) bei Aufbau von auf Innenleitung ausgerichteten Integrationsformen (Zugeständnis von Mitbestimmungsrechten) feststellen, ohne daß dies die grundsätzliche Struktur selbst

384) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation.a.a.O. S.44.

385) MAYNTZ, RENATE(Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln, Berlin 1968. S.13.

angegriffen hätte. Dabei kann man ohne weiteres behaupten, daß die Schulorganisation ein gutes Stück hinter der "gesellschaftlichen Marge" an Demokratisierungsmöglichkeiten zurücksteht, wenn man an die Menge der innerorganisatorisch aufgebauten Sperren denkt, die einer Reform im Wege stehen.

3. Ein weiterer Grund kann in der Aufgabe der Schule selbst gesehen werden. Kann sie sich als Qualifikationsorganisation doch immer auch auf eine Dimension der Qualifikationsanforderungen der kapitalistischen Gesellschaft beziehen, die der Disziplin und Herrschaft. Sie kann sich darauf berufen, daß durch die autoritäre innere Organisationsstruktur schon ein gut Teil dieser Sozialisationsarbeit geleistet wird,³⁸⁶⁾ die auf der Basis anderer formaler Strukturen gar nicht möglich wäre.

4. Dies geht einher mit der Verstärkung der Selbsterhaltungspotenz der bürokratischen Strukturen, wobei sich beides gegenseitig abstützt. In dem Maße jedoch, wie durch diese festgeschriebenen Strukturen Zielkonflikte überhand nehmen und die Ultrastabilität gefährdet ist, ist der Staat gezwungen, Strukturmaßnahmen durchzuführen. Diesen Punkt scheinen wir uns heute zu nähern, denn im Rahmen der äußeren Schulreform steht auch die Veränderung der Gesamtstruktur in der Diskussion,³⁸⁷⁾ um die Schule als Stätte der Zieltätigkeit von "überflüssigen" Zwängen zu befreien und ihr damit eine neue Ausgangsbasis zu geben.

Dadurch ist zwar keineswegs eine prinzipielle Änderung des Bezugs von kapitalistischer Gesellschaftsbasis und dem Qualifikationsbereich zu erwarten, aber doch durch die Umstrukturierung der Gesamtorganisation ein Schritt mehr auf dem Wege zu offeneren Interaktionsmöglichkeiten.

386) Vergl. die Diskussion zum "heimlichen Lehrplan". in: b:e 6/73. H.5. S.16-40.

387) Vergl. im Strukturplan des Deutschen Bildungsrates den Teil V. Verwaltung. in: Deutscher Bildungsrat Strukturplan... a.a.O. S.253-289.

Die einzelne Schule, unterste Instanz der Gesamtorganisation, bildet zwar eine in sich relativ geschlossene Untereinheit, doch ist sie in ihren Strukturprinzipien, in ihren Rollendefinitionen, in ihrer organisatorischen und inhaltlichen Tätigkeit von der Gesamtorganisation her bestimmt.

In der Schule als Ebene der Zieltätigkeit wird der Bezug auf den gesellschaftlichen Institutionszweck in der Komplexität ihrer Binnenstruktur und ihrer Rollenbeziehungen besonders deutlich, da sich konkret manifestierend. "Die spezifischen Assoziationen... werden im Falle der Schule vom gesellschaftlich-gesetzten Zweck abgeleitet und von ihm aus inszeniert; sie müssen gemäß Aufgabe und Forderung Handlungs- und Verhaltenssituationen verordnen. Ebenso berücksichtigen sie alle absehbaren sachlichen und personellen Faktoren des zweckbezogenen Unterrichts- und Erziehungsgeschehens."³⁸⁸⁾

4.0.1 Einige Bemerkungen zum Konzept der Rolle

Das soziologische Konzept der Rolle kann uns dienlich sein, das Normen- und Erwartungsgefüge im Rahmen der Organisation Schule zu fassen. Allerdings müssen zu seiner Begrifflichkeit vorher noch einige Anmerkungen gemacht werden, um keine Mißverständnisse aufkommen zu lassen.

Gehen wir von der Grunddefinition aus: Soziale Rollen sind gleich Positionen, quasi objektive, vom Einzelnen erst einmal unabhängige Komplexe von Verhaltenserwartungen.

388) HOLSTEIN, HERMANN: Die Schule als Institution...
a.a.O. S.37.

Begibt sich ein Individuum in solch ein Erwartungsfeld, d.h. nimmt es etwa in einer Organisation eine Position ein, so begegnen ihm die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen mit einer gewissen Verbindlichkeit, der er sich nicht ohne Schaden entziehen kann.

Davon ausgehend ist eine der allgemeinen Einsichten der Rollenforschung, daß die Rollenerwartungen in verschiedenem Maße prägend wirken, und zwar je im Verhältnis zu dem Grad der Genauigkeit, mit dem sie auftreten, und den Sanktionen, mit denen ihre Nichterfüllung verknüpft ist. So hat etwa eine formal gesetzte Erwartung, deren Nichterfüllung mit dem Ausschluß aus der Organisation als strengster Sanktion verbunden ist, eine hohe Wahrscheinlichkeit, erfüllt zu werden.

Rollenerwartungen können formeller und informeller Art sein. Wichtig ist auch noch - gerade für die Schulorganisation - daß Rollenerwartungen sich nicht nur auf das sichtbare Verhalten beziehen, "... sondern auch auf bestimmte Einstellungen und Werthaltungen des Positionsinhabers, sofern diese mit seinen (ihm zugedachten d.V.) Aufgaben in der Organisation etwas zu tun haben."³⁸⁹⁾

Position und soziale Rolle sind Bindeglieder zwischen dem Individuum und der Organisation. Während der Begriff der Position ganz auf die Organisation hingeordnet ist - sozusagen ein Teil des gesamten Zweck-Mittel-Flusses - ist das Konzept der sozialen Rolle in Hinsicht auf das Individuum zu verstehen, das sich als Positionsinhaber in den Rahmen einer Organisation begibt, mit allen dabei zu konzедierenden Einschränkungen,³⁹⁰⁾ die ich in ein paar Punkten zusammenfassen möchte:

389) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. a.a.O. S.81.

390) Vergl. dazu auch: PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation... a.a.O. S.74f.

1. Der Einzelne hat immer mehrere Rollen inne. Diese können stark voneinander abweichen, einander ergänzen, überlagern, sich widersprechen. Das ist die Grundlage für Rollenkonflikte (Interrollenkonflikte).
Beispiel: Der mögliche Konflikt eines Schulleiters, der gleichzeitig auch Lehrer an seiner Schule ist.
2. Das einzelne Organisationsmitglied kann eine andere Auffassung von seiner Rolle, seinen Pflichten und Rechten in der Organisation haben, als es den formulierten Rollenerwartungen entspricht. Dieser Konflikt führt unter der Voraussetzung einer kollektiven Lösung zu einem Zielkonflikt, im Fall der individuellen Lösung zur Anpassung oder Rollenüberlastung.
3. Die Rollenerwartungen selbst können widersprüchlich sein, dann nämlich, wenn aus der Organisation heraus verschiedene Erwartungen herangetragen werden, die jeweils mit unterschiedlichen sich widerstrebenden Organisationszielen parallel gehen. Dies drückt sich in seiner Ausprägung auf den Rolleninhaber als Intra-rollenkonflikt aus.
Beispiel: Der Konflikt einer Lehrers, der gezwungen ist, Noten zu geben, auf der anderen Seite sich aus pädagogischen Gründen verpflichtet fühlt, auf die jeweilige persönliche Situation des Schülers einzugehen.
4. Zwischen der Organisation und den in ihr definierten Rollenträgern besteht eine Interdependenzbeziehung, die jedoch an der formalen Struktur ihre Grenzen hat. D.h. die formale Organisation wird sich so lange gegenüber den Rolleninhabern als bestimmend erweisen, als sie das Gewicht der formalen "Satzung" und der institutionellen Autorität hinter sich hat. Dies begründet die Wichtigkeit der formalen Strukturänderung als Voraussetzung, Verhaltensänderungen der Rolleninhaber erwarten zu können.

Diese Überlegungen weisen notwendig über die formale Fassung des Rollenkonzepts hin zu seiner Komplexität, die es im Bezug auf den sozialen und historischen Kontext bekommt. Die Schule als soziale Organisation, in der die Rollen an den verschiedenen Positionen definiert sind, unterliegt als gesellschaftlich abhängige Institution den Bestimmungen und damit auch den Widersprüchen der sozioökonomischen Struktur. Die Rolleninhaber sind darüber hinaus auch als Gesellschaftsmitglieder auf die dort sich abspielenden Entwicklungen bezogen. Dies sollte davor warnen, die sozialen Rollen rein funktional an scheinbar homogenen Zielen ausrichten zu wollen und dabei wesentliche soziale Bedingungen einerseits und interaktive Möglichkeiten andererseits aus dem Auge zu verlieren.

Dies richtet sich insbesondere gegen die rigide Fassung des Rollenbegriffs durch die Systemtheorie unter dem Begriff der "systembedingten Invarianz", die gilt, wenn eine Rolle "... vom Einzelereignis unabhängig besteht, von einzelnen Abweichungen, Störungen, Widersprüchen nicht betroffen wird und Schwankungen auch in relativen Umständen innerhalb gewisser Grenzen überdauert."³⁹¹⁾

Für Feldhoff sind diese generalisierten Verhaltenserwartungen überhaupt die Voraussetzung für die Erhaltung der Ultrastabilität der Organisation in einer Zeit des schnellen sozialen Wandels. "In jeder Dimension der Generalisierung der Erwartungen kann eine größere Systemstabilität durch größere Verhaltenssicherheit angestrebt werden. Die Formalisierung dieser Erwartungen in der Mitgliedsrolle erlaubt ein Höchstmaß an Generalisierung... sie sichert den Konsens der Beteiligten und ihre relative Dauer."³⁹²⁾

391) LUHMANN, NIKLAS: Funktionen und Folgen formaler Organisation. Berlin 1964. S.56 f.

392) FELDHOF, JÜRGEN: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim und Basel 1974. S.255.

Was Feldhoff hier als "Mitgliedsrolle" bezeichnet, ist eigentlich die formale Fassung einer sozialen Position, denn nur hieran kann formal die Entscheidung der Zugehörigkeit oder des Ausschlusses gemessen werden, die er als grundlegend für die Bestimmung der Rolle ansieht. Daß damit über das reale Verhalten der Mitglieder erst einmal nur wenig gesagt ist, scheint ihm auch klar zu sein: "Die mit der Mitgliedsordnung gesetzte Formalordnung orientiert eben nur."³⁹³⁾ Da dieses sein begriffliches Raster für die Erfassung des Verhaltens in der schulischen Organisation nicht ausreicht, kann er zu dem für seine Argumentation überraschenden Schluß kommen: "Ganz gegenüber dem üblichen wissenschaftlichen Sprachgebrauch muß der formalen Organisation ein hohes Maß an Indifferenz und Toleranz für Unterschiede im faktischen Verhalten ihrer Mitglieder zugestanden werden."³⁹⁴⁾ und weiter: "Sie eröffnet faktische Verhaltensspielräume, die der Persönlichkeit und der Situation ihr Recht lassen... darin liegt die Chance und die Grenze für die sog. "innere Schulreform".³⁹⁵⁾

Ohne auf das Problem hier weiter einzugehen, kann an diesem Beispiel gezeigt werden, wie im Rahmen der systemtheoretischen Betrachtung die Gefahr besteht, bestimmte Funktionen punktuell systemimmanent zu bestimmen und von daher die Abstufung in der Interpretationsmöglichkeit außer Sicht zu lassen, die sich vom Individuum, der Rolle innerhalb eines sozialen Feldes, der sozialen Position, der Organisation bis hin zur diese bestimmenden gesellschaftlichen Struktur zieht.

Dies soll bei der folgenden Analyse der Mitgliedsrollen der Organisation Schule berücksichtigt werden.

393) FELDHOFF, JÜRGEN: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule...a.a.O. S.256.

394) ebenda.

395) ebenda.

4.1 Der Lehrer als Mitglied der Organisation Schule

Der Lehrer ist der Agent der Zieltätigkeit der Organisation Schule. Auf seine Rolle sind von daher auch die zentralen Erwartungen gerichtet, die sich mit der Schule als gesellschaftliche Qualifikationsinstitution verbinden. "Diese Basisrolle aller professionalisierten Rollen muß als die zentrale Mitgliedsrolle im schulischen Sozialisationssystem angesehen werden."³⁹⁶⁾

Die basalen Aufgaben der Institution Schule - Bereitstellung der gesellschaftlich adäquaten Qualifikationen, Reproduktion der Gesellschaftsstruktur und Legitimation des politischen Systems - müssen sich in einer Form auch in seiner Rolle auffinden lassen, strukturieren teils die formalen, teils die informellen Erwartungen, die an ihn gestellt werden, vor.

"Die Lehrer an öffentlichen Schulen haben grundsätzlich die Rechte und Pflichten der Staatsbeamten."³⁹⁷⁾ Diese Bestimmung aus der Verfassung der Weimarer Republik (Art. 143 Abs. 3 WRV) in die bayrische Verfassung übernommen, kennzeichnet die rechtliche Position des Lehrers, gliedert ihn ein in die staatliche Verwaltungsstruktur und unterwirft ihn dem von dort aus definierten Netz von Anordnungen und Befugnissen, Rechten und Pflichten. Damals eine Erungenschaft, ist es heute so selbstverständlich, daß es in den meisten Verfassungen gar nicht mehr erwähnt wird.

In der Schulorganisation ist er an unterster Stelle in die Hierarchie der Dienst- und Fachaufsicht eingeordnet, damit grundsätzlich weisungsgebunden an die allgemeinen Anweisungen und Richtlinien sowie an die Einzelanordnungen

396) HURRELMANN, KLAUS: Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek b/Hamburg 1975. S.150.

397) Verfassung des Freistaats Bayern. Art.133 Abs.2.

der Vorgesetzten. Er muß sich dabei auch die Änderung seiner Maßnahmen und Entscheidungen gefallen lassen, insoweit bei diesen Anweisungen seine Menschenwürde und sein Persönlichkeitsrecht gewahrt bleibt.³⁹⁸⁾

Diese Bestimmungen - mit der Stellung des Lehrers als Staatsbeamter verbunden - sind erst einmal ganz unabhängig von seiner schließlichen Tätigkeit. Sie beziehen sich ausschließlich auf seine Position im bürokratisch-strukturierten staatlichen Verwaltungsapparat und sind die gleichen wie die jedes anderen Beamten, wo er auch immer tätig sein mag. Der Staat bietet einen gesicherten Status, verlangt dafür die Verpflichtung zur Ausführung bestimmter Tätigkeiten, deren inhaltliche und verfahrensmäßige Konkretisierung er sich vorbehält. "So verstanden besitzen sie (die Lehrer d.V.) eigene Freiheitsrechte zunächst nicht."³⁹⁹⁾ Treue-, Verschwiegenheits- und Neutralitätspflicht runden das Bild ab. In diesem Bild der Positionsrolle des Lehrers drückt sich der funktionale Anspruch der Gesellschaft aus, durch den dienstlichen schimmert der öffentliche Auftrag.

Auf der anderen Seite steht die Tätigkeit des Lehrers in der Schule als Unterrichts- und Erziehungsstätte. Diese Tätigkeit ist die Basis seiner professionellen Rolle. Diese kann nicht für sich bestimmt werden, sondern nur im Zusammenhang mit der Komplementärrolle des Schülers. Die Tätigkeit des Lehrers ist primär Interaktion. Ohne daß man diese Interaktionen inhaltlich gestaltende Tätigkeit näher bestimmen muß, ergibt sich, daß sie nicht gänzlich schematischer Weisung und Normierung zu unterwerfen ist. Die Inhalts- und Verfahrensregelungen haben ihre natürlichen Grenzen in der Unterrichtssituation, die immer wieder aus der Eigenverantwortung des Lehrers stammende Reaktionen erfordert.

398) Vergl. HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik... a.a.O. S.195.

399) ebenda S. 194.

Das ist die Grundlage der vieldiskutierten "pädagogischen Freiheit", die in einer Reihe von Ländern in den Schulgesetzen erwähnt wird, teilweise als unmittelbarer individueller Freiheitsspielraum - als "unmittelbare pädagogische Verantwortung" wie in Bayern und Baden-Württemberg - teilweise als kollektive Absicherung die individuelle einschließend - als pädagogische Eigenverantwortung der Schulen wie in Hessen und im Saarland. Auch in den Ländern, wo die explizite gesetzliche Fassung fehlt, wird das Prinzip der "pädagogischen Freiheit" akzeptiert, meist in der Form der "Methodenfreiheit", d.h. daß den Lehrern bei Bildungs- und Stoffplänen oder in Einzelerlassen Wahl- und Gestaltungsrechte eingeräumt werden.

Sehen wir einmal davon ab, daß ihre explizite Anerkennung durch den Staat immer eine Forderung der demokratischen Lehrerbewegung war, so ist faktisch gesehen die "pädagogische Freiheit" eine zwangsweise von der Tätigkeit her gegebene Auflockerung der beamtenrechtlichen Stellung. "Die pädagogische Freiheit ist dem Lehrer gewährt, damit er seine spezifischen Aufgaben als Lehrersachgerecht erfüllen kann."⁴⁰⁰⁾

Sie bedeutet in der bisherigen Fassung deshalb noch keinen neuen rechtlichen Status - etwa im Sinne eines beamtenrechtlichen Sonderstatus - sondern ist ein formales Zugeständnis an eine faktisch notwendige Situation ohne bisher absehbare Rechtsfolgen. Es ist ein Eingehen auf den nicht von Regeln zu fassenden Pol der professionellen Lehrerrolle.

Dabei muß berücksichtigt werden, daß die professionelle Tätigkeit des Lehrers in keinem Leerfeld stattfindet, welches er durch seine Tätigkeit frei gestalten könnte. Der Unterrichtstätigkeit sind die äußeren Bedingungen (z.B. Jahrgangsklassensystem, Abfolge des Stundenplans, Lehrmittel) wie auch innere Bestimmungen (z.B. Lehrplan)

400) ebenda S. 196.

vorgegeben. Dazu gibt es eine Reihe von determinierenden Faktoren, die der organisatorischen Struktur der Schule geschuldet sind - Schulaufsicht, Kontrolle durch Schüler und Eltern etc. Dabei soll nicht übersehen werden, daß in diesem von der Organisation vorgegebenen Rahmen Elemente enthalten sind, die den Schüler in seinem Anspruch auf Qualifizierung absichern und andererseits dem Lehrer bestimmte Möglichkeiten für seine Tätigkeit bereitstellen. Dies kann jedoch nicht die bestehenden Schranken begründen, denen der Lehrer im Versuch der Ausgestaltung seiner pädagogischen Rolle gegenübersteht.

Der hier aufgezeigte Widerspruch zwischen Positionsrolle und professioneller Rolle ist der strukturelle Riß, der die Lehrerrolle durchzieht und der Grundlage für die hauptsächlichsten Rollenkonflikte ist.

4.1.1 Die Rekrutierung des Lehrers als Professionalisierung und Rollenbildung

Der Rekrutierungsvorgang ist gleichzeitig Ausbildung - Professionalisierung - als auch ein wichtiger Teil der Rollenbildung. Sie steht in einem direkten Bezug zur jeweiligen Aufgabe der gesellschaftlichen Institution Schule und ihrer Organisationsform bzw. mit dem Selbstverständnis, welches die jeweiligen politischen Träger mit der Schule verbinden.

Friedrich II. von Preußen konnte noch ausgediente Unteroffiziere heranziehen, um bei Kosteneinsparung gleichzeitig das Arsenal an notwendigen Lehrern aufzufüllen. Während die Gymnasiallehrer spätestens nach der Bildungsreform Humboldts eine fachwissenschaftliche Ausbildung erhielten - was dem Verständnis der Gymnasiums als Stätte der Elitequalifizierung entsprach - mußten die Volksschullehrer noch lange um ihre Professionalisierung kämpfen. Ihre Forderung nach wissenschaftlicher Ausbildung an den Hochschulen ging parallel mit dem Kampf um eine

fundiertere Qualifizierung der breiten Masse der Bevölkerung.

Von den Schulreformern wie den Gegenreformern wurde - wie aufgezeigt werden konnte - sehr deutlich die Bedeutung der Lehrerbildung gesehen. Von der Ausbildung hing die mögliche Erhöhung oder Beschränkung der Qualifikationsleistung der Schule ab. Von seiner Ausbildung hing es ab, mit welchem Eigenverständnis er in die Organisation Schule eintrat und damit auch in der Lage war, seine pädagogische Rolle auszuformen. Je höher der Grad der auf wissenschaftlicher Basis erfolgten Professionalisierung, desto größer ist die Erwartung anzusetzen, daß er bei der Rollenbildung in seiner Tätigkeit liegende Elemente mit in Betracht zieht.

Diese Ausbildung der pädagogischen Selbstrolle braucht sich zur gegebenen Zeit nicht mit den Zielen der Organisation Schule zu decken. So bestand die Antwort der politischen Reaktion auf die demokratischen Forderungen der Lehrer in der Revolution von 1848 nach wissenschaftlicher Ausbildung darin, die Lehrer in ihrer Ausbildungsphase quasi zu kasernieren, ihnen pädagogische und psychologische Schriften zu verbieten, also so weit wie möglich ihre Professionalisierung zu verhindern mit der entsprechenden "Schulaufsicht" nach der Ausbildungszeit.

Die Gymnasiallehrer waren von diesen Maßnahmen nie in dem Maße betroffen. Dies entsprach der Funktion, die ihnen und dem höheren Schulwesen in der Klassengesellschaft des vorigen Jahrhunderts zugedacht war.

Diese Differenz spiegelt sich auch in der sozialen Rekrutierung wider. Der Volksschullehrerberuf hatte eine soziale Plattformfunktion als Zwischenstation des Aufstiegs aus Unterschichtenfamilien.⁴⁰¹⁾ Dies wurde dadurch

401) Vergl. PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. a.a.O. S.49 f.

erleichtert, daß der Berufszugang nicht über die höhere Schule lief, sondern über die Volksschule mit anschließenden Lehrerbildungsanstalten. Darüberhinaus traten auch schichtbedingte Kommunikationsprobleme, die sonst oft mit dem sozialen Aufstieg verbunden sind, nur in geringem Maße auf, da über die Arbeit der Kontakt zur Herkunftsschicht weiterhin erhalten blieb. Das Sozialprestige war in Bezug auf diese entsprechend hoch. Die Gymnasiallehrer rekrutierten sich in erster Linie aus der oberen Mittelschicht, spezifisch der Beamten, was kennzeichnend für ihr Standesbewußtsein, ihr Sozialprestige und ihre soziale und kulturelle Stellung war. Dies lag auch darin begründet, daß durch ihre Ausbildung mit höherer Schule, Abitur und Universitätsstudium soziale Hürden gegeben waren, die von Unterschichtsangehörigen nicht so leicht überwunden werden konnten. Durch die Angleichung der Zugangswege zum Lehrerberuf hat sich die soziale Herkunft nivelliert.⁴⁰²⁾ Soziales Hauptrekrutierungsfeld ist für Volksschullehrer und Gymnasiallehrer fast gleich die untere und mittlere Mittelschicht. Eine soziale Plattformfunktion hat der Volksschullehrerberuf hingegen noch für Mädchen, die ihre geschlechtsbedingte gesellschaftliche Unterprivilegierung durch diesen Beruf überwinden wollen.

Das Ziel der Lehrerforderungen - Professionalisierung mittels wissenschaftlicher Hochschulausbildung - scheint heute - wenigstens der Form nach - erreicht; Die Lehrerausbildung ist organisatorisch in die Hochschule integriert.

Doch wurde bisher noch nicht die Konsequenz daraus gezogen, denn weder hat sich die Professionalisierung in seiner Stellung innerhalb der Schulorganisation strukturell niedergeschlagen, noch hat - jetzt im Bezug auf die

402) Vergl. die Nachweise bei: ebenda S.50 f.

verschiedenen Schultypen mit ihren jeweiligen Lehrern - die allgemeine universitäre Ausbildung aller Lehrer zur Anerkennung ihrer Gleichwertigkeit geführt.⁴⁰³⁾

Dadurch wird der enge Zusammenhang zwischen der Reform des gesamten Schulsystems und der Reform der Lehrerausbildung deutlich. Das eine kann ohne das andere nicht sein. So wie die Dreigliedrigkeit des Schulsystems sich in der verschiedenartigen Ausbildung - und Wertung - der Lehrer ausdrückt, so ziehen die Diskussionen um die Gesamtschulen automatisch Reformpläne zur Heranbildung von gleichwertigen Stufenlehrern nach sich.

Der fächer- und stufenspezifizierte aber an sonsten einheitlich bzw. gleichwertig ausgebildete Stufenlehrer bildet die Basis für die Neuformulierung der professionellen Lehrerrolle. Dies kann natürlich nur Realität annehmen im Zusammenhang mit der Durchbrechung der nicht nur unter dem Ziel der Demokratisierung der Schule, d.h. der gleichwertigen Qualifizierung aller, sondern selbst auf der Grundlage der veränderten Anforderungen der kapitalistisch bestimmten sozioökonomischen Gesellschaftsstruktur überfällig gewordenen Dreigliedrigkeit des Schulwesens. Das ist e i n e wichtige Bedingung. Die andere ist die Anerkennung dieser materiell veränderten Stellung des Lehrers in der inneren Struktur der Schulorganisation. Rumpf⁴⁰⁴⁾ zeigt auf, wie wenig das Rollenverhalten der Lehrer de. facto von pädagogischen Erkenntnissen bestimmt wird, wie sich das administrative Regelsystem unter dem Druck formaler und informeller Sanktionsmechanismen gegenüber der professional bestimmten Dimension der Rolle durchsetzt. Angesichts dieser Erkenntnis wird ein Fortschritt in der Lehrerausbildung, wie groß er auch sein sollte von vorneherein relativiert.

403) Vergl. die Vorschläge des Bildungsrats. in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan für das Schulwesen. a.a.O. S.221 ff.

404) Vergl. RUMPF, HORST: Die administrative Zerstörung der Schule. 3 Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule. Essen 1966.

Für diejenigen, die vom ersten Teil der Berufsausbildung in der Universität zum zweiten Teil als Referendare oder Junglehrer in die Schulpraxis gehen, wird dieser Bruch als so weitgehend erfahren, wie er ist: aus "Pädagogen" oder "Fachwissenschaftlern" werden Lehrer gemacht. Dieser "Rollenschliff" während der zweiten Ausbildungsphase läßt den Lehreraspiranten zweierlei erfahren:⁴⁰⁵⁾

1. den Bruch zwischen der Hochschulausbildung und Anforderungen der Arbeit als Lehrer. Weder die Ausbildung nach "fachwissenschaftseigenen" Prinzipien, die dem späteren Gymnasiallehrer und Realschullehrer zugeordnet ist, noch die Ausrichtung auf methodischen Drill, wie sie in der Volksschullehrerdidaktik vorherrscht, gehen auf die Probleme ein, mit denen der Lehrer sich in einer in der Veränderung begriffenen Schule herumzuschlagen hat. Dies hat von vornherein eine professionelle Verunsicherung zur Folge. Die Berufspraxis stellt sich dem angehenden Lehrer völlig anders dar, als er es vom Studium her erwartet hatte. Vor allem sind es noch völlig unbekannte Situationen, die einen Handlungszwang setzen, ohne daß der junge Lehrer darauf vorbereitet wäre. Durch diese ersten Erfahrungen finden die von der Hochschule mitgebrachten Verhaltensdispositionen keinerlei Bekräftigung oder Verstärkung mehr. Koch/Pfeiffer berichten von einer Reihe von Einstellungsuntersuchungen, die übereinstimmend

405) Vergl. dazu: KOCH, JENS-JÖRG u. Helmut Pfeiffer: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. in: DDS 63/1971. S.435-449; CHRISTIAN, W.: Sechs Thesen zur Ausbildung der Lehrer. Oder: Wie werden Lehrer angepaßt und diszipliniert? in: b:e 3/1970. H.10. S.34-36; STAEBE, W.: Die Situation der Berufsanfänger bei Dienstantritt. in: Chiout, H. u. Quehl, H. (Hrsg.): Zur zweiten Phase der Lehrerbildung. Frankfurt/Main 1964. S.28-35.

feststellen, daß junge Lehrer "... ihre an der Hochschule erworbenen bzw. dort an den Tag gelegten schul-, unterrichts- und erziehungsbezogenen Einstellungen im Durchschnitt offenbar sehr rasch zugunsten solcher Verhaltensorientierungen aufgeben, die ihnen nach ihren ersten Erfahrungen in der Schule, im Unterricht und im Kontakt mit älteren Kollegen als praktikabler, der "Realität" angemessener und deshalb akzeptabler erscheinen."⁴⁰⁶⁾

2. die Lücke, die durch die professionelle Verunsicherung in der Rollenfindung entstanden ist, wird mit den festen Regeln der Schulorganisation ausgefüllt. Diese verdrängen das von der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung der Zieltätigkeit im Unterricht angeleitete Verständnis der professionellen Rolle.

In diesem Prozess treten verschiedene Kontrollmechanismen auf, die aus den Orientierungsschwierigkeiten gegebene Verunsicherung vollends in Richtung auf Anpassung führen.

- Organisationsstrukturelle Kontrollmechanismen

Die Einordnung in das hierarchische System der Organisation Schule an unterster Stelle mit dem entsprechenden Gefühl der Abhängigkeit und des Nichtbesitzes an eigenen Rechten ist die erste Kontrollkomponente. Dazu gehört auch, daß die Diskussion etwaiger von der Lehrertätigkeit ausgehender Eigenrechte gar nicht in Frage kommt, da dies die bestehende Ordnung der Schulhierarchie in Frage zu stellen scheint und schon den Anschein der Unbotmäßigkeit hat. Eine Haltung des Nicht-Zur-Kennntnis-Nehmens der Organisationsvorschriften wird bald zum persönlichen Schutz angesichts des Bewußtseins, daß der Lehrer bei einigermaßen verantwortungsbewußten Erfüllung seiner Aufgaben notwendig mit dem Gestrüpp der

406) KOCH, JENS-JÖRG u. Helmut Pfeiffer: Sozialpsychologische Aspekte... a.a.O. S.439 f.

der Verwaltungsvorschriften, ministeriellen Verordnungen und Erlasse in Konflikt kommen muß. Statt dessen die Orientierung auf die Weisungen und Anordnungen der direkten Vorgesetzten bzw. das Ausrichten an dem Verhalten der Kollegen. Dies wird durch die ständige Benotungssituation noch verstärkt.

- Die Kontrolle durch die Fachaufsicht

Die permanente Fachaufsicht der jungen Lehrer ist die zweite Komponente des Mechanismus der Rollenbildung. Der immerwährende Arbeitsdruck, der zur Bewältigung der Unterrichtsstunden und ihrer formalisierten Vorbereitung, der Seminardiskussionen und der Seminararbeit nötig ist, tut ein übriges, sich durch Anpassung an die Vorstellungen des Seminarleiters bzw. des Mentors an die Rollenregeln zu gewöhnen. Auch hier gibt die Benotung den Ratschlägen und Hinweisen den nötigen Rückhalt.

- Die Kontrolle durch die Schüler

Die Schüler bilden die dritte, nicht minder wirkkräftige Kontrollinstanz. Ausgerichtet an den Erwartungsstrukturen der Schulorganisation richten sie die selben an die Junglehrer und Referendare. Wenn diesen nun neue Interaktionsformen und Autoritätsverhältnisse erproben wollen, besteht ein hoher Grad an Wahrscheinlichkeit, daß sie dabei in Schwierigkeiten geraten.

Diese Schwierigkeiten scheinen bestimmte Erfahrungen der Kollegen sowie die Notwendigkeit der in der Organisation bestehenden Autoritätsstrukturen zu bestätigen. Da sie von den jungen Lehrern in ihrer Abhängigkeits- und Unsicherheitssituation nicht als strukturell bedingte erkannt und als solche behandelt werden können, schlägt dies auf die Individuen als Rollendruck zurück: sie erscheinen als persönliches Unvermögen, mit der Situation fertig zu werden. Zurückziehen auf die formal gesetzten Regeln, Orientierung an der vorhandenen Struktur und an der "Erfahrung" der Kollegen scheint die nächstliegende Lösung zu sein.

- Politische Kontrollmechanismen

Jüngster Ausdruck ist der Beschluß der Ministerpräsidenten über die Nichteinstellung von Verfassungsfeinden in den Öffentlichen Dienst. Die Wirkung verbleibt längst nicht nur im Feld der Maßregelung politischen Verhaltens. Bedeuten diese Beschlüsse praktisch nur für eine geringe Minderheit die Gefahr des direkten Ausschlusses vom Schuldienst, so haben die durchgehende Überprüfung aller und die Publizität einzelner Fälle die gewünschte Wirkung:⁴⁰⁷⁾ Einschüchterung, Unsicherheit, die sich auch auf das professionelle Feld erstreckt, besonders in dem Moment, wo das neu in die Organisation eingetretene Mitglied sich in den formalen und informellen Regeln noch nicht auskennt. Es muß sich fragen, wo die Grenzen schulreformerischer Tätigkeit gesetzt sind, ab wann sie als "politisch" betrachtet werden, ab welchem Punkt Nachteile drohen.

- Kontrollmechanismen aufgrund der Konkurrenzsituation

In einer Situation, in der die Einstellung aller ausgebildeten Lehrer nicht mehr selbstverständlich ist, wirkt der Konkurrenzdruck erfahrungsgemäß in Richtung auf den Weg des geringsten Widerstandes und der besten Noten, d.h. in Richtung Anpassung. Dies ist zum Teil in dem verschwommen definierten Benotungssystem in der Lehrerausbildung ("Krawattennote") selbst angelegt. Der Aufbau einer aus der eigenmotivierten Auseinandersetzung heraus entwickelten "pädagogischen Selbstrolle"⁴⁰⁸⁾ wird dadurch verhindert.

407) Vergl. auch: FRISTER, ERICH u. Luc Jochimsen (Hrsg.): Wie links dürfen Lehrer sein... a.a.O.

408) Vergl. zum Begriff der "pädagogischen Selbstrolle": MOLLENHAUER, KLAUS: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. in: Betzen, Klaus u. Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1973. S.93-112. Hier: S.100 ff.

Diese Anpassungsmechanismen sind eigentlich kein Spezifikum der Ausbildungszeit, nur werden sie hier für den Einzelnen besonders manifest, da er sich einerseits unmittelbar mit der noch nicht internalisierten Rolle konfrontiert sieht, die er noch "lernen" muß, andererseits auch der Sanktionsdruck der schlechten Benotung, einer Laufbahnbenachteiligung durch negative Beurteilung oder gar der Nichtzulassung zum Dienst sehr groß ist. Man rettet sich über die Zeit mit der Hoffnung, es dann geschafft zu haben und aus der größeren Sicherheit der festen Beamtenstellung heraus unabhängiger handeln zu können. Dann ist die Rollenbildung jedoch meist schon in dem von der Organisation geforderten Maße vollzogen, bestimmte Verhaltensstrukturen sind herausgebildet. Einige dieser für den Lehrer und seine professionelle Tätigkeit verhängnisvollen organisationsstrukturell bedingten Verhaltensweisen möchte ich im folgenden darstellen.

4.1.2 Der Lehrer in seinen Beziehungen innerhalb der Organisation Schule

Innerhalb der Schule herrscht - wie von allen Lehrern zu erfahren und den Kritikern bestätigt - das am Modell der Verwaltungsbürokratie orientierte hierarchische Organisationsmodell vor. Dies ist nicht zu verwundern, ist sie doch als Ebene der unmittelbaren Zieltätigkeit unterste Instanz dieser Hierarchie. Die Lehrer sind die ausführenden Agenten im Hinblick auf das von oben determinierte Organisationsziel.

Auf ihre Zieltätigkeit - den Unterricht - ist das ganze System von inhaltlichen und formalen Organisationsregeln, Verfahrensvorschriften, Befehls- und Informationskanälen ausgerichtet. Allerdings bezieht dieses System von Erwartungsordnungen seine Bestimmungen gerade nicht von der

Zielebene her, sondern von der bürokratischen Verwaltungsorganisation. Es ist der Versuch, diese Zielebene soweit wie möglich im instrumentalen Sinne zu bestimmen: der Lehrer als ein Instrument, das Objekt Schüler nach bestimmten Verfahrensvorschriften einer Behandlung zu unterwerfen, welche ein vorher festgelegtes Ergebnis haben soll. Daß in diesem Modell die Aufgabe des Lehrers in Unterricht und Erziehung - so wie sie heute von der Erziehungswissenschaft verstanden wird⁴⁰⁹⁾ - nicht erfaßt werden kann, ist offensichtlich.

Daß es als effektives Verfahrensmodell nur für uniforme Arbeitsverrichtungen gilt, die mit sachbezogenem Fachwissen (verfahrensmäßige Kenntnisse, Gesetzes- und Verwaltungswissen) bewältigt werden können, legte Max Weber in seiner Beschreibung des klassischen Typs der Verwaltungsbükratie dar.⁴¹⁰⁾

Zur Erklärung der Orientierung des schulischen Rollensystems an diesem Modell kann folglich nicht der Effektivitätsgesichtspunkt herangezogen werden, sondern in erster Linie die historische Entstehung und Stellung der Schule in unserer Gesellschaft.

Die Organisationsstruktur ist gerade auch unter diesem Gesichtspunkt kein rein technischer von der Zielebene zu lösender Aspekt. Sie stellt das Struktur"gerüst" dar, innerhalb dessen Zielstätigkeit ermöglicht oder ausgeschlossen wird. Auf diese Weise reicht die Struktur bis auf die Ebene der konkreten Qualifizierungsleistungen hinein.

409) Vergl. dazu den Sammelband: BETZEN, KLAUS u. Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1973. Besonders die Aufsätze von Nipkow und Mollenhauer. Im weiteren: GROOTHOF, HANS-HERMANN: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972. S.22-67.

410) Vergl.: WEBER, MAX: Wirtschaft und Gesellschaft, a.a.O. Besonders den Abschnitt: Die legale Herrschaft mit bürokratischem Verwaltungsstab. ebenda S.160-166.

4.1.2.1 Der Lehrer in der vertikalen Struktur

" Erlasse und Verfügungen sind das Brot des Lehrers... sie sind für ihn und seine Existenz als Landesbediensteter geradezu "lebenswichtig".⁴¹¹⁾ Sieht man einmal von dem naßforschenden Ton der zitierten Broschüre ("Das sollte jeder Lehrer vom Schulrecht wissen") ab, so ist damit etwas Richtiges getroffen: die Lehrerrolle "lebt" und stirbt mit den formal vorgegebenen Organisations- und Verfahrensregeln sowie den auf dieser Basis sich formenden informellen Rollenvorschriften. Seine rechtliche Position ist durch die Beamtenstellung gekennzeichnet mit allen Folgen wie Loyalitäts-, Neutralitäts-, Verschwiegenheits- und Gehorsamspflicht - festgelegt im Grundgesetz, in dem Beamtenrechtsrahmengesetz und in der Disziplinarordnung - aber auch den bestehenden Rechten, die ihm in vielen Hinsichten soziale Sicherheiten bieten. Seine ausgesprochen b e r u f l i c h e Position wird durch Schulgesetze und ihre Durchführungsbestimmungen, Ministerialerlasse, Verfügungen der Schulaufsicht - d.h. der Mittelinstanzen und der unmittelbaren Dienstvorgesetzten - sowie Weisungen der Fachvorgesetzten bestimmt.

Aus diesem Bündel von Regeln und Vorschriften setzt sich die Lehrerrolle zusammen, wie sie sich im Schulalltag realisiert, ergänzt durch informelle Regeln, die sich jedoch innerhalb des strukturell vorgegebenen Rahmens bewegen.

Die Stellung des Lehrers an unterster Stelle der Organisationshierarchie und Weisungsempfänger, bringt es mit sich, daß er in erster Linie auf die vorgegebenen vertikalen Informations- und Kommunikationswege ausgerichtet ist. Es wurde dargelegt, wie der Lehrer vornehmlich in seiner Ausbildungszeit an die vorhandene Struktur angepaßt wird und seine Rolle lernt. Eine Folge ist, daß er die übergroße Mehrheit der die Schule bestimmenden Regeln gar nicht mehr bewußt als von übergeordneten Stellen

herausgegebene Erlasse und Verordnungen - die in einer Textsammlung nachzulesen sind - erfährt, sondern als Schulrealität, die s o existiert und mit Eintritt in die Organisation als Teil der Lehrerrolle zu akzeptieren ist.

Der Lehrer hat im Hinblick auf einen S c h u l t y p (Dreigliederigkeit des Schulwesens) bestimmte F ä c h e r studiert (Fächersystem). Er bekommt mehrere K l a s s e n (Jahrgangsklassensystem) zugewiesen, die er s t u n d e n w e i s e (Fachstundensystem) nach einem festgelegten L e h r p l a n unterrichten muß. Er muß seine Schüler regelmäßig nach einem bestimmten System b e n o t e n (Prüfungs- und Versetzungsordnung) und hat bestimmte Mittel in der Hand, die D i s z i p l i n aufrecht zu erhalten.

Diese seine so vorbestimmte professionelle Tätigkeit ist begleitet von einem Instrumentarium, welches die Einhaltung der Regeln kontrolliert: Klassenlisten bzw. Klassenbücher mit begleitenden Berichten über seine Tätigkeit in der Klasse; Versäumnislisten; Zensurenlisten; Lehrberichte über die eigene Tätigkeit usw..

Dazu in der schon zitierten Informationsschrift zum Schulrecht: "Als Lehrer haben Sie in der Ausarbeitung und Durchführung Ihres Unterrichts und Ihrer erzieherischen Tätigkeit trotz der Fülle von Bestimmungen noch ein gerüttelt Maß unkontrollierbarer Freiheit. Um so größeren Wert legt Ihre Aufsichtsbehörde auf eine pflichtbewußte, d.h. gewissenhafte und pünktliche Führung aller vorgeschriebenen Listen und dergleichen."⁴¹²⁾ Die Organisation legt in diesem vorgeschriebenen Instrumentarium die Kompetenzen fest und kontrolliert zugleich ihre Einhaltung.

411) GÜNTHER, HERMANN: Das sollte jeder Lehrer vom Schulrecht wissen. München 1968. S.13.

412) ebenda S.37.

Das was kontrolliert wird, ist nicht die Unterrichtstätigkeit selbst, sondern ihr administrativer Aspekt. Der Lehrer wird dabei auf diese formale Seite seiner Tätigkeit fixiert, die genaue Einhaltung der verwaltungsmäßigen Vorschriften scheint ihm den gewünschten Freiraum für seinen Unterricht zu geben. Dies hat nicht nur eine quantitative Belastung zur Folge, die von den notwendigen pädagogischen Aufgaben abhält, sondern fördert "... die qualitative Verformung des Lehrer-Bewußtseins in ein Verwalter- und Aufseherbewußtsein."⁴¹³⁾

Aus diesen Formen der bürokratischen Organisation resultiert ein permanenter Anpassungszwang, der zu einer für die Rolleninhaber unbewußten und bewußten Formierung führt.

Unbewußt insofern - es sei hier wiederholt - als es sich ja hier um Regeln handelt, deren formale Formulierung als solche nicht bewußt erfahren wird sondern über die schon bestehende Schulrealität. Und diese zu bestimmen, wird von der so gestalteten Lehrerrolle als nicht in eigener Kompetenz empfunden, ist es ja auch nicht. Die Schule, so wie sie als Organisation erscheint, ist erst einmal fraglos eine für den Lehrer vorgegebene Arbeitsbedingung. Bei grundsätzlicher Akzeptierung der Organisationsregeln und ihrer Struktur ist die Opposition der Lehrer gegen die Schulverwaltung und die Organisationsstruktur im allgemeinen sehr eingeschränkt.⁴¹⁴⁾ Sie drückt sich mehr in Formen der Aversion aus: Klagen über mangelndes Vertrauen angesichts der Reglementierung, die mehr unbewußt als konkret aufgenommen wird, was sich etwa in dem bekannten Spruch ausdrückt, "daß der Lehrer ständig mit einem Fuß im Gefängnis steht", weil er ständig gegen

413) MUTTELSEE, ELISABETH u.a.: Schul-Defekte. in: Hentig von, Hartmut (Hrsg.): Analysen und Modelle zur Schulreform. Göttingen 1966. S.72.

414) Vergl. dazu BECK, JOACHIM u. L. Schmidt: Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt 1970. S.61 ff.

irgendwelche Vorschriften, Erlasse, Verordnungen verstößt, teils weil bei ihrer Einhaltung Unterricht unmöglich gemacht werden würde, teils auch, weil sie nicht bekannt sind, der Lehrer aber das feste "Gefühl" hat, daß es da bestimmt irgendwelche Vorschriften geben müsse.

Dies bewirkt eine Unsicherheit, sowohl in Bezug auf seine rechtliche Stellung als auch in professioneller Hinsicht, die auf vielfache Weise kompensiert werden muß.⁴¹⁵⁾ Die offene Verärgerung und "administrative Verstörung"⁴¹⁶⁾ tritt aber oftmals erst dann auf, wenn er offensichtlich innerhalb des offiziell akzeptierten Freiraums der "pädagogischen Freiheit" reglementiert wird.

Erst durch diese Einzelweisungen, Anordnungen und nicht zuletzt durch die alle drei Jahre erfolgende Gesamtbeurteilung auf Bildungsstand, Arbeitsleistung, soziales Verhalten und Gesundheitszustand wird dem Lehrer konkret bewußt, daß er an unterster Stelle in der Schulhierarchie steht, und daß diese das für ihn verbindliche Kommunikationssystem darstellt.

Die direkte Bezugsperson zu dem vertikalen Kommunikationsnetz ist der Schulleiter, als Beauftragter und Vertreter des Schulträgers "... der in die Schule ragende Arm der Schulaufsicht."⁴¹⁷⁾ Von hier aus erreichen ihn die jeweils geltenden Informationen und Bestimmungen für seine Tätigkeit in der Schule. Dies hat zur Folge, daß der Lehrer in erster Linie auf die strukturell vorgegebenen vertikalen Kommunikationswege ausgerichtet ist, welche

415) FÜRSTENAU, PETER: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. in: Ders. (Hrsg.): Zur Theorie der Schule. Weinheim 1969. S.9-25.

416) RUMPF, HORST: Die administrative Zerstörung der Schule... a.a.O.

417) HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik... a.a.O. S.196.

die horizontalen und informellen Kanäle in ihrer Bedeutung für die Bestimmung seiner professionellen Tätigkeit verdrängen.

Von dieser vertikalen Kommunikationsstruktur her werden Entscheidungen getroffen, vom Schulleiter weitergeleitet, meist über vom Lehrer abzuzeichnende "Mitteilung" am schwarzen Brett, Rundlauf oder in Konferenzen. Die Anweisungen kommen meist vom Ministerium, sind also anonym an die Organisation gebunden. Eine in formalen Bahnen verlaufende Diskussion durch die Empfänger ist nicht möglich, da keine institutionalisierte Einspruchsmöglichkeit besteht. Der Schulleiter ist selbst Weisungsempfänger, kann sich darauf berufen, daß er nur den Auftrag ausführt, die entsprechende Anweisung bekannt zu machen, ohne Stellung dazu nehmen zu müssen.

In seiner Doppelstellung als Lehrer und Mitglied der Lehrerkonferenz einerseits und Beauftragter der Schulaufsicht andererseits vereinigt er zwei oft widersprüchliche Rollen. Die hier geschilderte Weisungsstruktur und das Nichtvorhandensein von effektiven Rückmeldungskanälen und Mitbestimmungsmöglichkeiten erlaubt es ihm, sich vor den Lehrern nicht inhaltlich mit dieser oder jener Anordnung identifizieren zu müssen. Er zeichnet nicht für den Inhalt verantwortlich, sondern für die Durchführung.

Ein kleines Beispiel aus dem Schulalltag: Eine Anweisung in Form einer Mitteilung, zukünftig Extemporalien (Zettelarbeiten) gebündelt 5 Jahre in der Schule aufzubewahren. Den Blättern beizufügen ist ein vom Fachlehrer zu zeichnendes Beiblatt mit Datum, Thema der Arbeit, Notenverteilung und Durchschnittsnote. Die Extemporalien dürfen deshalb ab sofort nicht mehr nach Hause mitgenommen werden. Die Überwachung dieser Maßnahme führt der Fachleiter.

Eine solche Anweisung, so sehr man auch über ihren pädagogischen Sinn und ihre arbeitspraktischen Folgen diskutieren könnte und müßte,⁴¹⁸⁾ ist für den Lehrer nicht

diskutierbar, weil er ihr auf jeden Fall folgen muß, falls er sich keiner Dienstverfehlung zu schulden kommen lassen will. Sie gilt ab sofort und so lange, bis sie durch eine andere Anweisung ersetzt wird und in dem Umfange, wie ihre Einhaltung von der Schule geregelt ist. Dies auch, wenn ihre Durchführung von der festen und informell geäußerten Überzeugung aller Beteiligten von ihrer inhaltlichen Unhaltbarkeit begleitet ist.⁴¹⁹⁾

Für später eintretende Lehrer gehört diese Maßnahme schon zu den selbstverständlichen Gegebenheiten des Schullebens, die fraglos akzeptiert werden muß und in ihrem Anordnungscharakter vielleicht gar nicht mehr erkannt wird, zumal sich oftmals im Lauf der Zeit Rechtfertigungsargumentationen heranbilden, die solche Maßnahmen rational begründen wollen.

Das wichtige an dieser Stelle ist jedoch der vertikale unilineare Informationsfluß. Institutionalisierte Wege der verantwortlichen Rückmeldung, d.h. der Kontrolle von unten, haben in dieser Struktur keinen Platz. Damit wird auch die Voraussetzung für die Entwicklung der horizontalen Beziehungen verschlechtert, vornehmlich in ihrem professionellen Aspekt als orientiert an der Unterrichtstätigkeit, als Beziehungen in einer Expertengruppe, die gemeinsame Probleme zu lösen hat. Die Ausrichtung auf die vertikalen Informationswege bringt es mit sich, daß die Lösung von oben erwartet bzw. als schon geregelt vorausgesetzt wird und sich ergebene Schwierigkeiten dann folglich auf persönliche Unfähigkeit zurückgeführt werden.

418) Man denke nur an die einfache Rechnung: Gymnasium
30 Klassen/1000 Schüler x 6 Ex-Fächer x 6 x 5 Jahre
= ständige Lagerung von 180.000 Doppelblättern
bzw. 5400 Ex-Paketen.

419) Andere Beispiele vergleiche: MUTTELSEE, ELISABETH
u.a.: Schul-Defekte. a.a.O. S.75.

Ohne hier auf die verschiedenen Auswirkungen dieser institutionell geförderten Verunsicherung einzugehen, soll nur festgestellt werden, daß die vertikale Kommunikationsbeziehung als die strukturierende Basis auch der professionellen Lehrerrolle bezeichnet werden muß. Sie prägt damit auch den Charakter der sonstigen interaktiven Beziehungen, zu den Kollegen, zu den Schülern und zur Umwelt der Schule.

4.1.2.2 Der Lehrer und die "pädagogische Freiheit"

Bevor ich auf diese Beziehungen im einzelnen eingehe, vorher ein paar Überlegungen zur sogenannten "pädagogischen Freiheit". Ich spreche hier nicht die "Autonomie des pädagogischen Bezugs", die im "Wesen der Erziehung" liegt, an, nicht den "natürlichen Freiheitsraum im pädagogischen Vorgang". Dieses idealistisch aufgefaßte Konzept der "pädagogischen Freiheit" gibt dem Lehrer keinen Freiheitsraum, sondern beschreibt höchstens die faktischen Grenzen für die Möglichkeit, die Unterrichtsprozesse von seiten der staatlich dirigierten Organisation vollständig zu steuern. Übrig bleibt das "Recht" der eigenverantwortlichen Gestaltung des Unterrichts. Dies "... wird sich in der Regel vor allem im Bereich der Formen der Unterrichts- und Erziehertätigkeit auswirken. Man hat deshalb pädagogische Freiheit als Methodenfreiheit definiert."⁴²⁰ Heckel fügt selbst hinzu, daß diese Definition zu eng sei, da pädagogische Freiheit sich nicht nur auf Methode begrenzen lasse. Auch die rechtliche Fassung in den Ländergesetzen hilft

⁴²⁰) HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik... a.a.O. S. 198.

zur Abklärung nicht weiter. In einigen Schulordnungsge-
setzen ist sie gar nicht enthalten, in anderen Ländern
wird auf eine so allgemeine Weise darauf eingegangen,
daß damit "... im Wesentlichen die selben Wahl- und Ge-
staltungsrechte gemeint sind , die sich aus der Natur
des Unterrichtens im einzelnen auch im Rahmen einer prin-
zipiell anerkannten Bestimmungsmacht der Schulaufsicht
ergeben."⁴²¹⁾

Die pädagogische Freiheit kann nur in dem Maße Folge tra-
gen, in dem sie institutionalisiert und durch "... eine
Konkretisierung der Mitbestimmungsrechte des Lehrers
durch eine gesetzliche Abgrenzung auf der Ebene der Schul-
verfassung"⁴²²⁾ verankert wird. Denn nur auf dieser Grund-
lage kann man die pädagogische Freiheit als ergänzendes
und real modifizierendes Prinzip der beamtenrechtlichen
und organisationsstrukturellen Stellung des Lehrers auf-
fassen.⁴²³⁾ So lange sie rechtlich nicht eingrenzbar und
in der Organisationsstruktur keinen Niederschlag gefunden
hat, bleibt sie bloßes Postulat, welches nicht die Kraft
besitzen kann, die Lehrerrolle zu formen. Oder sie ver-
deckt sogar die wirklichen Organisationsbedingten Struk-
turen.

Das trifft aber gerade auf die bisherige rechtliche Fas-
sung der "pädagogischen Freiheit" zu. Bisher ist sie
noch in keinem Bundesland so weit materiall verankert,
daß sie wirklich eine Änderung der Schulstruktur bedeuten

421) OPPERMANN, THOMAS: Kulturverwaltungsrecht. Bildung -
Wissenschaft - Kunst. Tübingen 1969. S.264.

422) KELL, ADOLF: Schulverfassung... a.a.O. S.51.

423) Vergl. dazu: NIPKOW, KARL-ERNST: Beruf und Person
des Lehrers. in: Betzen, Klaus und Karl-Ernst
Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesell-
schaft. a.a.O. S.113-139. Hier: S.124 f.

Doch gibt es zumindest Ansätze, die erkennen lassen, daß die pädagogische Freiheit nicht nur ein Individualrecht des einzelnen Lehrers sein kann, sondern durch Kollektivrechte der Lehrerschaft bzw. strukturell durchgängig durch die "materielle Selbstverwaltung des Bildungswesens"⁴²⁴⁾ abgesichert werden muß.

Argumentativ kann die "pädagogische Freiheit" auf den verschiedensten Ebenen abgestützt werden, wobei die rechtliche Hauptargumentation auf eine Parallele zur Selbstverwaltung der Hochschulen und der in Art.5 Abs.3 GG formulierten Freiheit von Forschung und Lehre zielt.⁴²⁵⁾ Interessanterweise wird von Kell erwähnt,⁴²⁶⁾ daß in der Entstehungsgeschichte des Grundgesetzes eine explizite Parallele zwischen Schulen und Hochschule vorhanden war, d.h. die "Freiheit der Lehre und Wissenschaft" auch auf die Schule bezogen war und dieser Bezug nicht aus grundsätzlichen Erwägungen sondern mehr aus redaktionellen Gründen wegfiel.

Inhaltlich wird diese Parallele unterstützt durch die erfolgte Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung und die ebenfalls immer wieder betonte Verwissenschaftlichung des Unterrichts.⁴²⁷⁾ Ein prinzipieller Unterschied sei nicht mehr aufzufinden, jedenfalls nicht in Hinsicht auf die Tätigkeit des Lehrers, höchstens noch ein gradueller,⁴²⁸⁾ der aber mit der Entwicklung der Schulorganisation (Kollegsystem) immer geringer werde.

424) Vergl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan... a.a.O. S.262 f.

425) Vergl. KELL, ADOLF: Schulverfassung... a.a.O. S.52 f; sowie STOCK, MARTIN: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule... a.a.O. S.67 f.

426) KELL, ADOLF: Schulverfassung... a.a.O. S.52.

427) So in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Strukturplan... a.a.O. S. 33.

428) Vergl. DIETZE, LUTZ: Schulverfassung und Grundgesetz... a.a.O. S.212 ff; sowie THOMAS, HELGA u. Friedrich Thomas: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer. in: BETZEN, KLAUS u. Karl-Ernst Nipkow(Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft.a.a.O. S.205 f.

Ein weiteres rechtliches Argument liege im Recht des Kindes auf Entfaltung, welches notwendigerweise pädagogische Freiheit voraussetze und zum Lehrer-Schüler-Modell als Grundlage der Schule führe.⁴²⁹⁾

Abgesehen von diesen Argumenten in den Diskussionen, die die Veränderungen des Schulsystems in den letzten Jahrzehnten widerspiegeln, ist die Durchsetzung der "pädagogischen Freiheit" eine politische Frage, nicht zu lösen von der Demokratisierung des Bildungswesens.⁴³⁰⁾ Es ist ein politisches Postulat, eng verbunden mit den politischen Forderungen im allgemeinen gesellschaftlichen Demokratisierungsprozeß. Die Grenze der Verwirklichung der pädagogischen Freiheit ist eine jeweils politisch gesetzte Grenze,⁴³¹⁾ das sollte man am Rande aller Argumente und aller Sachlogik nicht vergessen.

Denn diese "Sachlogik" interpretiert sich immer erst in einem Bezugssystem. Erst auf dem Hintergrund von sozialer Kritik, von Reformforderungen, bekommt sie ihren Stellenwert.

Das hier zugrundeliegende Bezugssystem wurde aus der institutionellen Analyse heraus entwickelt, die aus der Verfolgung des Verhältnisses der Entwicklungstendenzen der Schule als Qualifikationsinstitution zu den ihnen zugrundeliegenden strukturellen Veränderungen im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit Strukturen erkennen lassen, deren kategoriale Fassung das kritische Instrumentarium zur Kritik der Schulorganisation bilden. Forderungen ergeben sich aus der Negation der Beschränkungen, die sich auf dem Hintergrund der Widersprüche an der gesellschaftlichen Basis im Schulsystem manifestieren.

429) Vergl. STOCK, MARTIN: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule... a.a.O. S.73;
DIETZE, LUTZ: Schulverfassung und Grundgesetz...
a.a.O. S.212 ff.

430) Vergl. HENNECKE, FRANK: Staat und Unterricht... a.a.O. S.169 ff.

Sie sind insofern an der sich vollziehenden Entwicklung orientiert.

- **Q u a l i f i z i e r u n g** kann heute nur Verwissenschaftlichung der Ausbildung bedeuten, die Bereitstellung des allgemeinen der Gesellschaft verfügbaren Wissens. Für den Lehrer gilt als Konsequenz die Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Fachausbildung, die die fachliche Dimension seiner Professionalität hervorhebt, ihn zugleich die Gesellschaftsbezogenheit dieses Wissens und die damit im Vermittlungsprozeß verbundene sozialqualifikatorische Relevanz erfahren läßt.
- **M a s s e n q u a l i f i z i e r u n g** richtet an den Lehrer den Anspruch, die am Stand der gesellschaftlichen Entwicklung orientierte Qualifikation **a l l e n** Individuen zu ermöglichen. Voraussetzung für seinen Beitrag zu dieser Aufgabe ist eine eingehende erziehungswissenschaftliche Ausbildung, die ihm die Basis für eine aktiv verstandene Selbstrolle ermittelt, dazu die Fähigkeit, Lernsituationen zu ermöglichen, Motivationen zu wecken, Handeln in Gang zu setzen.
- **G e n e r a l i s i e r u n g** deutet auf den notwendigen Bezug des Unterrichtens auf den Bereich der gesellschaftlichen Erfahrung, der in engen Fächergrenzen keinen Platz finden kann, jedenfalls nicht im verengten Verständnis. Der Lehrer muß Erfahrungsräume in die Schule hereinholen können und den Schülern die Möglichkeit bieten, diese Erfahrungen produktiv zu verarbeiten.

Wenn diese inhaltlichen Forderungen an dieser Stelle auch nur allgemein angedeutet werden können, so soll damit gezeigt werden, daß Forderungen nach Positionsänderungen des Lehrers in der Organisation nur inhaltlich begründet

431) Vergl. STOCK, MARTIN: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule... a.a.O. S.27 f.

werden können. Aus den obigen Bestimmungen der Aufgaben des Lehrer-so weit sie auch der jetzigen Situation vorgreifend erscheinen - ergibt sich als Konsequenz die Forderung nach "pädagogischer Freiheit" als notwendiges Gegengewicht zu den von der Organisation ausgehenden Beschränkungen. Diese kann aber keine individuelle sein, sondern muß in einem eigenrechtlich abgesicherten pädagogischen Freiheitsrecht der Lehrer einer Schule bzw. der Schule selbst aufgehoben werden, um somit Solidarität bzw. den Abbau von Konkurrenz zu erlauben - Voraussetzung professionell bestimmter Beziehungen. Dies geht nicht ohne die Gewährung der Mitbestimmung der Lehrer in Form der materiellen Selbstverwaltung der Schulen, wie übrigens auch vom Bildungsrat gefordert. In dieser kurz entwickelten Kette zeigt sich die Bedeutung des Rechts der "pädagogischen Freiheit", daß allerdings, in ein aktives Freiheitsrecht umgedeutet, rasch an institutionelle Grenzen stoßen kann. Ernst genommen und als kollektives Recht der Lehrer verstanden, kann es sich auf der Handlungsebene der Akteure in der Organisation Schule in sukzessiv sich verändernden Verhaltensweisen im Bezug auf Rollenverhalten, professionelle Tätigkeit und nicht zuletzt auch in der Veränderung der Binnenstruktur der Organisation erweisen, allerdings nur insoweit, wie die Struktur des Trägersystems dies zuläßt.

Dieses Verhältnis zwischen der Organisation Schule und dem sie jeweils bestimmenden gesellschaftlichen Trägersystem wird oftmals übergangen, wobei dann das innere Verständnis des sozialen Gesamtbezugs wie auch der speziellen Bedeutung des Einzelelements Schaden nimmt. "Es hat dann sein Bewenden bei systembezogenen funktionalen Schultheorien; oder die emanzipatorische Diskussion wird als solche vorläufig zugestanden, man unterstellt aber, auch das Trägersystem sei für diese Diskussion hinreichend aufnahmebereit und bedürfe einer zusätzlichen

Binnenstrukturierung nicht."⁴³²⁾

Als Beispiel für diese Haltung könnte man die Thesen des bayerischen Kultusminister Maier heranziehen, der darin etwa die Meinung vertritt, daß mit der Unterstellung des Schulsystems unter die staatliche Aufsicht durch das Grundgesetz genug getan ist. "... hierdurch und nicht lokalständische "Mitbestimmung" wird es "demokratisiert", in die demokratische Ordnung eingefügt".⁴³³⁾ "Mitbestimmung", "schulische Selbstverwaltung", ja auch eine materiell abgesicherte "pädagogische Freiheit" werden in diesem Bezugssystem zu unsinnigen Forderungen, da die als demokratisch postulierte Trägerschaft - der vom Grundgesetz dazu legitimierte Staatsapparat - die Demokratie zu garantieren scheint. Die Schule und ihre Organisation ist der instrumentelle Apparat, der als solcher selbst keine Rolle in diesem Prozeß zu spielen hat als Transmissionsriemen vom determinierenden Trägersystem zum Individuum hin zu sein. Veränderungen der Organisationsstruktur sind in diesem Bezugssystem nur angebracht, insofern die Funktionalität und Effektivität der Organisation verbessert werden kann. Human-relations-Modelle bilden hier die Grenze der noch akzeptierten Vorstellungen von pädagogischer Freiheit.

Eine fortgeschrittenere Situation im Sinne des Ausbaus der pädagogischen Freiheit des Lehrers und der Schule besteht in Hessen. Die betreffenden Gesetzespassagen des Schulverwaltungsgesetzes (i.d.F. v. 30.8.1971 - SchVG d.V.) beziehen sich deutlich auf eine rechtliche Modifikation der bisherigen basalen Strukturelemente der Schulorganisation.⁴³⁴⁾

433) MAIER, HANS: Schulen für die Demokratie - Perspektiven einer Bildungspolitik für morgen. in: Bayerische Staatszeitung 6/1971. Vervielfältigt.

432) STOCK, MARTIN: Die pädagogische Freiheit und der politische Auftrag der Schule... a.a.O. S.139.

434) Vergl. ebenda S.17 ff.

1. Verändert wird das Lehreramtsrecht im Sinne einer Sonderstellung innerhalb der Beamten mit beschränkter Weisungsgebundenheit.
2. Verändert wird das schulische Organisationsrecht mit der Tendenz zur Entwicklung eigener Kooperationsorgane, denen die Koordination der lehrerrechtlichen Eigensphären obliegt. .

Stock kommentiert: "Die "pädagogische Freiheit" des §52 Abs.2 (H SchVG) hat demnach mehrere Bedeutungen. Sie begrenzt erstens die Gehorsamspflicht nach "oben" und stabilisiert zweitens das organisationsrechtliche Innenverhältnis von Lehrer und Schule bzw. quasikooperativen Schulorganen... in letzterer Hinsicht bleibt das Gesetz tatbestandlich ebenso unbestimmt, wie in der lehreramtlichen."⁴³⁵⁾ Obwohl in diesem Gesetz also der Ansatz gemacht wird, die komplexen Zuordnungsverhältnisse innerhalb der Schule auf der schulintern-organisationsrechtlichen Ebene festzulegen, fällt die konkrete Ausfüllung weg. Die Lehrerstellung wird nur unzureichend institutionell abgestützt. "Das klassisch-bürokratische Modell wird nicht eliminiert."⁴³⁶⁾

Das selbe ist für die anderen Länder zu sagen, die teilweise in den Formulierungen weit hinter der gesetzlichen Fassung in Hessen zurückliegen bzw. wo der Begriff der "pädagogischen Freiheit" gar nicht in den Gesetzestexten enthalten ist, ohne daß festgestellt werden könnte, daß dort die Stellung des Lehrers entschieden anders gestaltet ist. So kann man annehmen, daß die Schulgewalt und die Befugnisse der Schulaufsicht real in allen Bundesländern mehr oder weniger den gleichen Umfang haben.

⁴³⁵⁾ ebenda S.20.

⁴³⁶⁾ ebenda.

Allerdings wird dieses prinzipielle Recht, was nach Ansicht von Heckel bis auf geringe Unterschiede überall das gleiche sei,⁴³⁷⁾ in den verschiedenen Ländern verschieden zum Leben erwakt. Die breite Mitarbeit von Lehrern an der Curriculumsreform, wie z.B. in Niedersachsen, wo dies bis auf Schulkreisebene der Fall ist, macht Möglichkeiten deutlich, die auch der realen Entfaltung der "pädagogischen Freiheit" dienlich sein können.

4.1.2.3 Der Lehrer in seinen horizontalen Beziehungen - die Lehrerkonferenz

Nach diesen Ausführungen über die Wirklichkeit der "pädagogischen Freiheit" muß die vertikale Beziehungsstruktur weiter als das bestimmende Element der Schulstruktur, und die vertikalen Beziehungen als primär in ihrer Bedeutung für die Lehrerrolle bezeichnet werden. Die horizontal-strukturierten Beziehungen bilden in nur sehr eingeschränktem Maße ein Gegengewicht.

Formales Organ dieser Beziehungen ist die Lehrerkonferenz, die in der verschiedensten Form als Fachkonferenz, Klassenkonferenz, Stufenkonferenz oder Vollkonferenz tagen kann. Zu ihrer Aufgabe in der bayerischen Allgemeinen Schulordnung:

"Die Lehrerkonferenz hat die Aufgabe, die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit sowie das kollegiale und pädagogische Zusammenwirken der Lehrer an der Schule zu sichern. Die Aufgaben des Schulleiters sind die pädagogische Verantwortung des einzelnen Lehrers bleiben unberührt" (§44,2 ASchO).

437) HECKEL, HANS u Paul Seipp: Schulrechtskunde.a.a.O.
S.24.

"Im übrigen berät die Lehrerkonferenz die Angelegenheiten der Schule. In diesen Angelegenheiten gefaßte Beschlüsse bedeuten für den Schulleiter Empfehlungen." (§45,2 ASchO)

"Vorsitzender der Lehrerkonferenz ist der Schulleiter. Er kann durch einen ständigen Vertreter vertreten werden." (§46,3 ASchO)

"Die Lehrerkonferenz wird nach Bedarf, mindestens jedoch zweimal im Schuljahr einberufen." (§46,4 ASchO) (438)

Aus diesen wenigen Artikeln der Allgemeinen Schulordnung ist zu ersehen, wie strukturell schwach die Stellung der Lehrerkonferenz als einzige institutionalisierte horizontale Ebene ist. Ihre Rechte sind eingeschränkt und berühren in keiner Weise die der Schulaufsicht. Sie besitzt also keine eigenrechtliche Stellung, mit der sie sich der Schulaufsicht gegenüberstellen könnte. Ihr ist die Aufgabe zugedacht, die kollegiale Zusammenarbeit nach innen und die Geschlossenheit der Schule nach außen abzusichern.

Als strukturelle Kontrolle seitens der vertikalen Organisationsstruktur ist in ihr die Stellung des Schulleiters überwältigend stark ausgebaut: Beschlüsse bedeuten für ihn nur Empfehlungen. Er ist Vorsitzender der Konferenz und beruft sie ein (§48,1); er setzt die Tagesordnung fest (§50,1); seine Stimme gibt bei Stimmengleichheit den Ausschlag (§53,2). Diese Liste seines Übergewichts liesse sich noch bis ins Detail fortsetzen. Die Erfahrungen aus der Praxis der Lehrerkonferenzen kann diese Sicht des Verhältnisses zwischen Schulleiter und Konferenz nur bestärken.

438) ALLGEMEINE SCHULORDNUNG (B ASchO) v. 2.Okt.1973.

Abschnitt VIII: Schulleiter, Lehrerkonferenz.

§ 42 - § 57. Daß "Schulleiter" und "Lehrerkonferenz" in dem selben Abschnitt behandelt werden, kann als weitere Stützung der These der untergeordneten Bedeutung der horizontalen Struktur gedeutet werden.

An vielen Schulen wird die Konferenz nur vor den Zeugnissen einberufen. Nur in den seltensten Fällen werden pädagogische Probleme diskutiert. Durch das Abhängigkeitsverhältnis vom Schulleiter als Vorgesetzten oder sogar als Dienstvorgesetzten - wie in den bayerischen Gymnasien - wird die offene Diskussion erschwert wenn nicht verhindert, da die Lehrer dienstliche Nachteile befürchten müssen. Hieraus erwächst schließlich ein totales Desinteresse der Lehrer an einer Einrichtung, die ihre Form der Mitverantwortung für die Schule darstellen soll. Die Lehrerkonferenz wird zu ihrem Torso, einem Aklamationsorgan, welches die Eingliederung in die vertikale Struktur der Schule mit dem Mäntelchen des Konferenzrechts und der pädagogischen Selbstverantwortung behängt. In einer solchen Konstellation erscheint die Lehrerkonferenz nicht als kollektiver Ausdruck der "pädagogischen Freiheit" sondern als ein zusätzliches Anpassungsorgan an die vertikale Struktur. Auf diesem Hintergrund kann die "pädagogische Freiheit" leicht nur als Schutz von Schule und Lehrer im Aussehenverhältnis gegenüber Eltern und Schülern uminterpretiert werden, was die hierarchische Linie nur noch verlängert.

Daß das im konkreten Fall nicht so sein muß, ist möglich. Daß diese Situation aber aus der Struktur heraus gefördert wird, ist Folge des strukturbedingten Rollengefüges mit seiner vertikalen Ausgerichtetheit.

Heckel beklagt den Mangel an Zivilcourage der Lehrer:

"Der autoritären Haltung von oben begegnet ein oft unbegreifliches Untertanendenken."⁴³⁹⁾ Statt dies jedoch als Ergebnis der strukturbedingten komplementären Rollenbeziehung von vorgesetzter Schulleitung und

⁴³⁹⁾ HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik... a.a.O. S.209.

Weisungsgebundenem Lehrer zu erkennen, wendet er sich an das Lehrer-individuum: "Jeder Dirigismus fällt zusammen, wenn der Lehrer durch Leistung und Haltung über ihm steht."⁴⁴⁰⁾ Auf Grund der Struktur muß dieser Lehrer aber dann in einen Konflikt geraten, wobei er von der strukturellen Situation her immer den kürzeren ziehen wird.

Falls die Lehrerkonferenz eine Funktion im Sinne der gemeinsamen Diskussion und Entscheidung der von der Schule gestellten professionellen Probleme haben sollte, dann auf Grund von personellen Konstellationen und nicht auf Grund der formalen Struktur.

Begünstigt wird diese Möglichkeit teilweise durch eine innerstrukturell bedingte gegen die Rigidität der vertikalen Struktur gerichtete Bewegung, die in der Doppelstellung des Schulleiters liegt. Er ist Lehrer der Schule, Mitglied der Lehrerkonferenz und gleichzeitig Organ der Schulverwaltung. Er wird von daher in eine Vermittlerstellung gedrängt, die ihn in den Interrollenkonflikt zwischen seiner Stellung als Mitglied der Schulbehörde und den Erwartungen der Lehrerkollegen bringen kann. Bei von übergeordneter Stelle ausgehenden Anordnungen, die er in der anonymen Form einer Mitteilung an das Kollegium weitergeben kann, wird dies nicht so stark der Fall sein als bei persönlich zu verantwortenden Anordnungen oder Einzelbeschlüssen. Hier ist er zwar theoretisch in der Lage, sich gegen die Lehrerschaft seiner Schule durchzusetzen. Er wird sich die offene Konfrontation mit der gesamten Lehrerschaft jedoch überlegen, weil er auf ihre Mitarbeit angewiesen ist.

Das ist ein weiterer Grund für ein strukturelles Interesse, professionelle Solidarbeziehungen unter den Lehrerkollegen nicht aufkommen zu lassen, sie statt dessen jeweils individuell auf den vertikalen Bezug auszurichten.

⁴⁴⁰⁾ ebenda S.212.

Wenn es schien, daß hier auch unter dem jetzigen Konferenzrecht die Möglichkeit einer Mitbestimmung der Lehrerschaft besteht, so ist festzustellen, daß eine solide Basis dafür nicht besteht, weil sie jederzeit durch die formalen Strukturen zerstört werden kann. Außerdem müßte die fehlende formale Basis durch solide informelle Beziehungen ersetzt werden, was gerade die durch die Struktur verhinderten professionellen Solidarbeziehungen voraussetzt.

Konsequenz ist, daß das Konferenzrecht der Lehrer erweitert werden muß, um die ihre professionelle Rolle unterstützende Funktion erfüllen zu können. Die Lehrerkonferenz muß eigenrechtliche Kompetenzen bekommen wozu gehört:⁴⁴¹

- Festsetzung eines pädagogisch vertretbaren Lehrplans und der ihm angemessenen Stundentafel
- Diskussion über die Abschaffung sinnloser oder überflüssiger Verwaltungsakte
- Diskussion von Lehrernöten, Disziplinfragen, curricularen Problemen der einzelnen Fächer, Noten, Unterrichtsstil u.a.
- Kritiken und Besprechungen von Unterrichtsstunden der Kollegen
- Probleme des Verhältnisses zu Schülern und Eltern.

Eine solche Konzeption der Lehrerkonferenz, die die jetzige restriktive Situation negiert und überwinden will, besitzt Konsequenzen für die Form der Schulleitung. Sie kann dem Kollegium nicht mehr als Kontrollinstanz gegenüberstehen, sondern muß als Ausdruck ihrer pädagogischen Ziele gelten und die Schule in diesem Sinne nach außen vertreten: kollegiale Leitung auf der Grundlage der Wahl durch die Lehrer ist notwendige Konsequenz. Nur auf diese Weise kann die gemeinsame Verantwortung auf der Basis der horizontalen professionellen Beziehungen strukturell verändert werden.

441) Vergl. dazu: MUTTELSEE, ELISABETH u.a.: Schul-Defekte. a.a.O. S.79.

4.1.2.4 Der Lehrer in seinen informellen Beziehungen Das Prinzip der Kollegialität

Die festgestellte Dominanz der vertikalen Beziehungen in der formalen Organisationsstruktur läßt natürlich auch die informellen Beziehungen nicht unbeeinflußt, insbesondere auch nicht die horizontalen Beziehungen, die Beziehungen zwischen den Kollegen.

Selbstverständlich existieren informelle Kontakte zwischen den Kollegen. Sie werden auch von der Organisation gewünscht, jedoch nur in dem Maße, in dem sie nicht in die bestehende Organisationsstruktur und den definierten Organisationszweck eingreifen: Austausch von Informationen, Diskussion über bestimmte Schulprobleme, gemeinsame Veranstaltungen usw., soweit dies nicht in den verschiedenen Konferenzen geschieht.

Im vorigen Abschnitt habe ich dargelegt, daß die Lehrerkonferenz kein Instrument ist, den kollegialen Beziehungen den nötigen Rückhalt und die professionelle Grundlage zu verleihen. Es stellte sich heraus, daß sie keine eigene Kompetenz besaß sondern genau besehen die Aufgabe, für die "einheitliche Durchführung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften in der Schule"⁴⁴²⁾ zu sorgen. Der Lehrer als einzelner - über die Konferenz als Informationsartikulationspunkt mit der vertikalen Struktur verbunden - hat die Aufgabe, diese für die konkrete Situation seiner Klasse und seines Unterrichts zu übernehmen.⁴⁴³⁾ Hier erst setzt der gewünschte informelle Gedankenaustausch an, nämlich in der schmalen Lücke hinter den Anordnungen und vor dem Unterricht, dessen Realisierung immer in eigener Verantwortung vor sich geht, sei es in Bezug auf

442) HECKEL, HANS u. Paul Seipp: Schulrechtskunde. a.a.O. S. 386.

443) WELLENDORF, FRANZ: Formen der Kooperation von Lehrern in der Schule. in: Fürstgnau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1972. S. 93f.

Vorbereitung, Bewältigung von Problemen oder auch Durchführung. Kooperation kann sich da nur auf Randtätigkeiten beziehen: Materialbeschaffung, zeitliche und technische Organisierung usw., d.h. sie "...bezieht sich nicht auf die eigentliche Unterrichtsarbeit, sondern nur auf ergänzende und zusätzliche Tätigkeiten außerhalb des Klassenzimmers."⁴⁴⁴⁾

Die Struktur der professionellen Beziehungen bleiben vertikal bestimmt, da der einzelne Lehrer in erster Linie jeweils auf den Schulleiter als Vorgesetzten und Informationsstelle für die seine Tätigkeit betreffenden Anordnungen ausgerichtet ist, wobei die Lehrerkonferenz kein strukturell verschiedenes Eigengewicht hat, sondern in diese formale Hauptbeziehung eingeordnet werden muß. So gesehen ist sie eine Vereinfachung der unilinearen Informationsweitergabe mit einer wenn auch nicht entscheidenden Rückmeldefunktion.

Die "pädagogische Freiheit" ist nicht durch institutionalisiertes materielles Eigenrecht aus der individuellen "Methodenfreiheit" herausgehoben. Das, was im Bewußtsein vieler Lehrer als ein Schutz gegen Eingriffe von oben aufgefaßt wird, führt unter der dargestellten innerschulischen Kommunikationsstruktur in Wirklichkeit in die professionelle Vereinzelung.

Wellendorf zeigt in seinem ausgezeichneten Aufsatz zur "Kooperation der Lehrer" diese Komplementarität zwischen der Isolation bei der professionellen Tätigkeit und dem Prinzip der Kollegialität als Ebene der informellen horizontalen Beziehungen auf.⁴⁴⁵⁾ Die Kollegialität besteht bei Anerkennung der individuellen pädagogischen Freiheit in einer postulierten Gleichheit nach innen und einer geschlossenen Darstellungsdisziplin nach außen.

⁴⁴⁴⁾ ebenda.

⁴⁴⁵⁾ ebenda S.95f.

Kollegialität als diese falsch verstandene Gleichheit scheint zwar den Konkurrenzdruck, der der vertikalen Struktur gegenüber herrscht, herabzusetzen, Schutz vor der Kritik der Kollegen zu bieten und die ungeteilte individuelle Verantwortung zu belassen. Aber gerade dadurch werden die Wege zu Kommunikation auf professioneller Ebene versperrt. Der Kollege ist offen nicht kritikabel. Eine fachliche Auseinandersetzung zwischen Lehrexperthen über die Lösung ihrer gemeinsamen Unterrichtsprobleme wird verunmöglicht, weil dies auf der Ebene des offenen persönlichen Angriffs und der Konkurrenz gedeutet wird.

Das Ergebnis ist die professionelle Isolierung des Lehrers und seine Verschlossenheit vor Kollegen, die ihre Ventile findet in den berühmten Pausengesprächen: Klatsch über die Schwierigkeiten der Kollegen; wenn eigene Probleme angesprochen werden, dann in anekdotischer Form. Dazu außerschulische kollegiale Beziehungen, die jedoch streng außerberuflich gehalten werden.

Diese Art der Kollegialität, die nur durch die Bezugnahme auf die vertikale formale Organisations- und Kommunikationsstruktur der Schule zu versthen ist, verhindert die offen-solidarische Diskussion der Lehrer untereinander, erschwert die gemeinsame Lösung von gemeinsamen Schwierigkeiten und bildet eine dauernde Frustration für den einzelnen Lehrer, die sich noch dadurch vergrößert, daß er sie verdecken muß. Dadurch wird er in seinen Problemen noch mehr isoliert.

Folgende Wirkungen, die Schulerfahrungen sehr wohl bekannt sein dürften, lassen sich hinsichtlich der professionellen Beziehungen im Lehrerkollegium feststellen:

1. Das professionelle sich Abschießen in der falschen kollegialen "Gleichheit" - durch die Organisation zusätzlich noch mittels der beschränkt-individuellen Interpretation der "pädagogischen Freiheit" gefördert - bringt den Druck mit sich, mit allen Problemen, seien

sie pädagogisch-didaktischer wie disziplinärer Art, allein fertig zu werden. Sie werden als persönliches Versagen gewertet, des eigenen oder des der Schüler. Im Notfall wird Unterstützung beim Vorgesetzten gesucht, da für ihn, auf Grund seiner formalen Kompetenz, den Lehrer zu kontrollieren und zu kritisieren, das Prinzip der Kollegialität nicht im selben Maße gilt. Dies bestätigt wiederum die vertikale Bestimmung der professionellen Beziehung.

2. Offensichtlich gibt es einen Unterschied zwischen dem Unterricht des einen oder des anderen Kollegen, was natürlich allen bewußt ist. Indem diese Leistungs- und Inhaltsdifferenzen negiert werden, verlängern sich diese Unterschiede noch, ohne daß sie in gemeinsamer Arbeit aufgehoben bzw. begriffen werden können.
3. Bei der fehlenden professionellen Kooperation wird der Diskussion über Kriterien, nach denen Unterricht zu führen und zu beurteilen ist, unter dem Stichwort des Methodenpluralismus aus dem Weg gegangen, anstatt dies als professionelles Problem auf erziehungswissenschaftlicher Basis zu behandeln. Der so interpretierte "Methodenpluralismus" postuliert eine Gleichwertigkeit, obwohl diese in Hinblick auf gesetzte Ziele nicht angenommen werden kann. (Beispiel: Unterrichtsstil)
4. Durch diese unaufgegriffenen Widersprüche in Bezug auf Auswahl von Lerninhalten und Lehrstil vergrößern sich gegenseitig die Schwierigkeiten im Unterricht. Es können sich widersprechende Schülererwartungen ergeben, die die Lern- und Verhaltensziele der einzelnen Lehrer paralysieren.
5. Dies bezieht sich natürlich auch auf die Beziehungen zu den Schülern, gegenüber denen eine unausgesprochene Konkurrenz auftritt, statt die jeweils auftretenden persönlichen Schwierigkeiten oder Erfolge gemeinsam auszuwerten.

An diesen angeführten Punkten läßt sich ablesen, daß diese vorherrschende Art der falsch verstandenen Kollegialität, die die informellen horizontalen Beziehungen charakterisiert, eins der schwersten Hindernisse auf dem Weg zur echten Professionalisierung der Lehrer bildet. Sie ist das informelle Korrelat der vertikal bürokratisch strukturierten Organisation Schule. Dieses Beziehungsmodell ist besonders wirksam, weil es den Lehrer gerade in seinen schwachen Stellen einen persönlichen Schutz zu bieten scheint, und andererseits das Aufbrechen der Kommunikationssperren ohne Zweifel erst einmal mit größeren persönlichen Schwierigkeiten verbunden wäre. Ohne diese professionell bestimmten Beziehungen der kommunikativen Kritik, Beratung und Kooperation unter Kollegen ist jedoch eine reale und formal abgesicherte "pädagogische Freiheit" nicht denkbar. Dies bedeutet gerade nicht die Aufhebung der unmittelbaren pädagogischen Verantwortung, sondern die Möglichkeit ihrer gemeinsamen, bewußten, jetzt dem Unterrichtsziel und den Schülern gegenüber definierten Wahrnehmung.

Die schon erwähnte Darstellungsdisziplin nach außen als Pflicht, sich gegenseitig gegenüber der Öffentlichkeit zu decken, verschiedene Standpunkte nicht hervortreten zu lassen, ist die Haltung, welche dem falschen Kollegialitätsbewußtsein entspricht, weil jegliche Art von Konflikten als für die "Schulgemeinschaft" störend angesehen wird, anstatt sie in solidarischer Weise auszutragen. Diese Haltung wird unterstützt durch die Geheimhaltungspflicht sowie den nichtöffentlichen Charakter der Konferenzen. Nach Luhmann ist dies ein allgemeines Merkmal formaler Organisationen, das sich besonders an den eingespielten Rollen und den damit verbundenen Verhaltensweisen festmacht. Der öffentlich Verstoß gegenüber diesen formalen oder informellen Erwartungen hat für das betreffende Organisationsmitglied manifeste Folgen: "Jede Durchbrechung der Regel, jede Entgleisung in den Ausdrucksmitteln, jeder Verrat von Geheimnissen, zerstört die gemeinsame

Prätention, entlarvt nicht nur den falsch Handelnden, sondern alle Beteiligten: Ihrer bisherigen Rollenauffassung wird der Boden entzogen, ihre Glaubwürdigkeit wird diskreditiert. Gegen solche Mißgriffe ist man empfindlich, weil sie persönlich treffen. Sie werden daher nicht nur mit den Mitteln formaler Organisation, sondern in aller Regel auch durch die feineren gesellschaftlichen Mittel der informalen Mißbilligung, der wortlosen Entrüstung, der Lächerlichkeit und des Achtungsverlusts scharf anktioniert!"⁴⁴⁶⁾ Das bedeutet den Entzug der Kollegialität und damit auch die soziale Isolation, wohl die schärfste Drohung, die die Organisation in ihrem informellen Arsenal bereithält.

Die falsche Kollegialität, Ausdruck der Konkurrenz, vermitteltes Resultat der Übermächtigkeit der vertikalen Struktur, die die horizontalen Beziehungen unter "pädagogischen Experten" zerstört, kann nur in ihrer Negation, der Solidarität, aufgehoben werden. Als notwendige formale Absicherung muß das vorgestellte Modell der mit materiell-eigenrechtlichen Kompetenzen ausgestatteten Lehrerkonferenz mitgedacht werden.

3.1.3 Die "Lehrerautorität" als strukturell vorgeformte Beziehung zum Schüler

Die vertikale Struktur, die die professionelle Rolle des Lehrers beschränkt, setzt sich in seiner Komplementärbeziehung zum Schüler fort. Darin liegt die Grundlage der institutionellen Autorität des Lehrers.⁴⁴⁷⁾

Bei dieser Beziehung Lehrer - Schüler handelt es sich um eine in mehrfacher Hinsicht deformierte Beziehung, die umso komplexer ist, als hier unterschiedliche Elemente eine wesentliche Rolle spielen. Denken wir an den Altersunterschied, der jeweils seine besonderen Auswirkungen hat; an das Lehrverhältnis, welches das

Kommunikationsgefüge per se vorformt und von vorneherein das Autoritätsproblem stellt.

In diesem Abschnitt sollen die der formalen Organisation geschuldeten strukturell vorgeformten Beziehungen herausgearbeitet werden, die sich am deutlichsten im Aspekt der institutionellen Autorität zeigen. Dabei kann eine enge Verbindung zwischen der Struktur, der Organisation und dem Verhalten der Lehrer gegenüber den Schülern, angenommen werden. "Man darf zum Beispiel vermuten, daß in einer Schule mit streng hierarchisierter Autoritätsstruktur, in der das Verhalten der einzelnen Lehrer durch repressive Anordnungen "von oben" gesteuert wird, die Neigung der Lehrer zu repressivem Verhalten größer ist als in einer Schule, in der das Lehrerverhalten durch Gruppenentscheidungen, an denen die Lehrer selbst beteiligt sind, gesteuert wird"⁴⁴⁸⁾

Dieser autoritäre Erwartungswert ist keineswegs prinzipiell mit der institutionellen Autorität gleichzusetzen, mit der jeder Lehrer kraft seiner Mitgliedschaft in der Schulorganisation und kraft seines Unterrichtsauftrags ausgestattet ist. Diese Autorität ist sozusagen der vertraglich abgesicherte und mit der Lehrerposition professionell verbundene Rahmen, innerhalb dessen sich die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern unabhängig von der Person des einzelnen Lehrers legitimieren.⁴⁴⁹⁾ Sie tritt

446) LUHMANN, NIKLAS: Funktionen und Folgen... a.a.O. S.316.

447) Literaturbericht zum Thema Autorität: ROEDER, PETER: Untersuchungen zum Problem der Autorität. (Ein Literaturbericht). in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Pädagogische Soziologie in Problemübersichten und Forschungsberichten. Opladen 1973. S.273-292; Vergl. zu dieser Diskussion auch ZfPäd. Beiheft 6/1966. Teil I. Zum Problem der Autorität in der Erziehung. Einen breiten Problemüberblick gibt: WEBER, ERICH: Autorität im Wandel. Donauwörth 1974.

448) WELLENDORF, FRANZ: Formen der Kooperation... a.a.O. S.92.

449) Vergl.: PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. a.a.O. S.100 f.

in dem Moment auf, in dem Unterricht institutionalisiert und organisiert ist.

Erst die spezifische Gestaltung dieser Autorität mit ihrer Absicherung durch rigide formale Sanktionsmöglichkeiten sowie der rechtlichen Schwäche der Schülerstellung auf dem Hintergrund der vertikalstrukturierten Schulorganisation läßt den spezifischen Charakter erkennen, den die institutionelle Autorität in unserem Schulsystem zugewiesen bekommt.⁴⁵⁰⁾

Zur Charakterisierung des Autoritätsaspekts der Lehrerrolle ist dies jedoch nicht hinreichend. In der Interaktion Lehrer - Schüler agieren Personen mit spezifischer Sozialisation, bestimmten Intentionen, verschiedenen Voraussetzungen und Fähigkeiten. In Bezug auf den Lehrer wäre dies der Aspekt der persönlichen Autorität, die ihre größte Stütze in der professionellen Selbstrolle des Lehrers besitzt. Die individuelle Lehrerpersönlichkeit bringt aufgrund ihres generationsmäßigen Erfahrungsvorsprungs, ihrer professionellen Selbstreflexion, ihrer Fähigkeit, den Interaktionsprozeß zu gestalten und sich selbst sowie die von ihm gestellten Probleme den Schülern zu vermitteln, eine Autorität in die Beziehung ein, die in ihr als Person und als professioneller Experte begründet ist. Dieser Autoritätsaspekt ist analytisch zu unterscheiden, empirisch jedoch sehr schwer abzugrenzen, da er immer auf dem Hintergrund der institutionellen Autorität auftritt.⁴⁵¹⁾

In Bezug auf die Rollenbeziehung Lehrer-Schüler ist es wichtig, festzustellen wie das Verhältnis von institutioneller und persönlicher Autorität aussieht, ob der Lehrer sich als Person einbringen kann, oder in die von der Organisation vorgeformte Rolle gezwungen wird, d.h. das Verhältnis einer Fremdbestimmung unterworfen wird.

450) Vergl. dazu: REICHWEIN, ROLAND: Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung... a.a.O. S.306-320.

Aus der bisherigen Analyse der Lehrerrolle resultiert, daß die formale Organisation Schule den Lehrer dazu tendieren läßt, nicht nur seine individuelle Autorität der Form nach an der formal gesetzten zu orientieren, sondern sie - besonders in starken Konfliktsituationen - weitgehend als entscheidende Komponente zurückzuziehen

1. Aufgrund der in der Organisation herrschenden Kommunikationsstruktur wird Professionalisierung als Tätigkeit von verantwortlichen Experten systematisch erschwert. Stattdessen ist auch im Fachlichen das organisstrukturell gesetzte Weisungsverhältnis vorherrschend. Schon von daher ist der Lehrer weniger auf Konfliktlösung aufgrund seiner Kenntnis der Interaktionsvorgänge und seines professionellen Selbstverständnisses orientiert, als vielmehr mit Hilfe der formal vorgegebenen Sanktionsmöglichkeiten.

Hier kann man einen der hauptsächlichen innerstrukturell bedingten Gründe für die nachgewiesenermaßen relativ geringe soziale Selbst- und Fremdeinschätzung des Lehrers finden. Es ist "... das fehlende Bewußtsein einer verantwortliche handelnden Berufsgruppe, die ihre Funktionen in sachlicher Unabhängigkeit und Notwendigkeit erfüllt."⁴⁵²⁾

2. Die von der Organisation dem Schüler zugestandene Stellung als "Anstaltsbenutzer", dessen Rechte weitgehend eingeschränkt sind, bestärkt diese Rollenhaltung, unterstützt durch die entsprechend strukturierten generellen Rollenerwartungen der Schüler an das Autoritätsverhältnis. Diese Situation erschwert es dem Lehrer zusätzlich, in der Interaktion das formal bestimmte Autoritätsverhältnis zu durchbrechen.

⁴⁵¹⁾ Vergl. ULLICH, DIETER: Soziale Beziehungen und Proble-
der Macht in pädagogischen Situationen. in: Halb-
fas/Maurer/Popp(Hrsg.): Lernen und soziale Erfah-
rung. Stuttgart 1974.

3. Weiterhin wird durch die Struktur der formalen Organisation dem Lehrer in gewissem Sinne die Entscheidung und die persönliche Verantwortung abgenommen. Dies im doppelten Sinne gemeint, denn es bedeutet natürlich auch eine Hilfe und eine Absicherung für ihn, wenn er sich auf die institutionelle Autorität und die damit verbundenen Handlungsschemata berufen kann. Andererseits wird dadurch einer auf der Basis des professionellen Bewußtseins sich bildenden Rolle der Boden entzogen.

Die Autoritätsstellung gegenüber dem institutionell schwach gestellten Schüler ist von daher keine auf professioneller Einsicht in die Interaktionsprozesse und die pädagogische Intention begründete sondern eine formal von der Organisation abgeleitete.

4. Das gleiche läßt sich für die eigentliche Lehrertätigkeit aussagen. Nicht die reflektierte Vermittlung von gesellschaftlicher Realität und die bewußte Sozialisierung in Form der Gestaltung von Interaktionsprozessen bestimmt die professionelle Rolle als der von der Organisation gegebene Rahmen. Wie schwer es ist und wie eng die Grenzen gezogen sind, die permanenten Widersprüche zwischen den Handlungserwartungen der formalen Organisation und den Implikationen von personen- und zielbestimmter Interaktion von Lehrer und Schüler zu lösen, wird jeder Lehrer nur allzu schmerzlich selbst erfahren haben. In bestimmten Konfliktsituationen tritt die Organisation mit ihrem Anspruch manifest auf. In diesen Fällen ist der Lehrer in seiner abhängigen Stellung den Regeln auch gegen seine bessere Einsicht unterworfen.

452) HOLSTEIN, HERMANN: Die Schule als Institution...
a.a.O. S.89.

5. Dabei wird deutlich, daß die institutionell abgestützte, ja manchmal erzwungene Autorität eine Disziplinierungsfunktion in Bezug auf den Schüler hat. Sie ist ein Beispiel dafür, wie über formale Strukturen Sozialqualifikationen gefördert werden, denn erzwungene Disziplin, die permanent Lernmöglichkeiten einschränkt, wird ihrerseits Lerneffekte besitzen. Viele Lehrer greifen oft zu gern nach diesem Mittel ⁴⁵³⁾ und wirken damit pädagogisch motivierten Zielen entgegen. Indem sie sich hinter der Organisation verstecken, unterwerfen sie sich ihrer Funktionalität.

Überlegungen zur Änderung der Autoritätsstruktur verbleiben so lange im Feld der gutgemeinten aber durchgängig folgenlosen Ratschläge, als nicht die strukturellen Hindernisse zu ihrer Neuformierung beseitigt sind. Der vom einzelnen Lehrer zu bestreitende Weg ist die Bewußtmachung und Sensibilisierung, seine eigene sowie die der Schüler. Nur über diesen Bewußtwerdungsprozeß der Lehrer können auch institutionelle Veränderungen - wie der Ausbau der Lehrerkonferenz - Wirkung haben. Ebenso können die Lehrer von den Schülern nur in dem Maße Verständnis für ihre Situation erwarten, wie sie ebenfalls dafür eintreten, deren Situation in der Organisation Schule zu verändern.

453) Vergl. HOLM, KURT: Lehrerverhalten und Beliebtheit bei Schülern. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung... a.a.O. S.353 - 382. Hier: S.354 ff.

4.2 Die Schüler als Mitglied der Organisation Schule

Wie schon früher dargestellt, gehört die Schule zu einem Typ von formalen Organisationen, deren Ziel es ist, auf eine bestimmte Personengruppe einzuwirken, die zu diesem Zweck - zumindest vorübergehend in die Organisation aufgenommen wird. Diese Zielgruppe der Organisation Schule sind die Schüler.

Die Schüler haben die Position von Adressaten inne, die gemäß den der Schule von der Gesellschaft vorgegebenen Qualifikationszielen erzogen und unterrichtet werden sollen. Von diesem ihren besonderen Mitgliedsstatus her sind sie vom professionellen Personal der Organisation - den Lehrern - strukturell scharf getrennt, unter dem Aspekt der Hierarchie aber auf der untersten Ebene der vertikalen Struktur einzuordnen.

4.2.1 Die Rekrutierung der Schüler als organisatorisches und soziales Problem

Das Rekrutierungsproblem scheint sich für die öffentlichen Schulen erst einmal nicht zu stellen, denn es besteht gesetzliche Schulpflicht, d.h. bis zum 18. Lebensjahr ist jeder Jugendliche verpflichtet an Vollzeit- bzw. Teilzeitunterricht teilzunehmen. Die diesbezüglichen Regelungen wie auch ihre konkrete Durchsetzung - denn wie aufgezeigt wurde, hat es im deutschen Bereich jahrhundertlang gedauert, bis die gesetzlich vorgeschriebene Schulpflicht Realität für alle Kinder geworden war - sind jeweils historisch zu interpretieren. Dabei zeigt sich, daß das organisatorische Problem der Rekrutierung - ihre jeweilige Form - nur auf dem Hintergrund der inhaltlichen Problematik der der Gesellschaft in quantitativer und qualitativer Hinsicht angemessenen Rekrutierung von Qualifikationspotenzen zu verstehen ist.

Das Verhältnis von Massenqualifizierung und Elitequalifizierung, das als historisch wirkende Tendenz in unserem Schulsystem herausgearbeitet wurde, gibt den Interpretationsrahmen an. Auf dieser Basis wird der allgemeine Anspruch der Qualifizierung aller Gesellschaftsmitglieder verkehrt zur Selektion. Das Qualifikationssystem folgt dem gesellschaftlichen Widerspruch im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit in der Einrichtung nebeneinanderstehender Schultypen, die zuerst den sozialen Klassen und ihren Funktionen im Bereich der Produktion und des Staatsapparates zugeordnet sind, dann im Zuge erweiterten Rekrutierungsdrucks die äußeren sozialen Schranken abbauen und den Selektionsmechanismus in die Funktionsweise der Organisation selbst hineinverlegen. An diesem Punkt kann aufgezeigt werden, wie organisatorische Mechanismen, bezogen auf den gesellschaftlichen Rahmen, in dem sie funktionieren, jeweils eine soziale Bedeutung zugeordnet bekommen. Dies soll im folgenden an der Rekrutierungsfunktion dargestellt werden.

Die Schulpflicht beginnt mit einem bestimmten gesetzlich fixierten Alter - in Deutschland nach der Vollendung des 6. Lebensjahres - wobei sich schon dieses Eintrittsalter vor jeder entwicklungspsychologischen Begründung historisch so ergeben hat.

Nichts desto weniger entwickelte sich in der Schulpsychologie auf der Grundlage der vorgegebenen Bedingungen die objektivistische Vorstellung einer an einem "Schulreifezustand" orientierten "Schulfähigkeit". Sie ideologisierte damit die bestehende Einschulungspraxis, statt sie als das von der Schule und ihren Aufgaben her definierte Rekrutierungsproblem zu kennzeichnen und damit die eigenen Aussagen entsprechend zu relativieren.

Dieser auch heute noch die Praxis der Schulpsychologie beherrschenden Vorstellung liegt die Annahme zugrunde, "... daß es während einer in bestimmten Phasen - und

insgesamt insgesamt harmonisch - gleichförmig - verlaufenden Entwicklung der Kinder in einem bestimmten Lebensalter durchschnittlich ein Stadium gleichartiger Lernbereitschaft und Lernfähigkeit gebe, in dem der Schulunterricht beginnen könne."⁴⁵⁴⁾

Auf der anderen Seite wird das Unterrichtssystem als in sich begründet, den zu erwartenden Schülern als objektiv und sozial neutral vorausgesetzt angesehen. Dem entspricht eine statische Auffassung der "Schulreife" bei ihrer Feststellung durch Arzt, Psychologe, Lehrer bzw. Tests: es ist eine Aufnahmeprüfung unter der fälschlichen Annahme gleicher Bedingungen der Kandidaten. Denn nicht die Merkmale, Verhaltenskompetenzen und Fähigkeiten der Kinder werden gemessen sondern vielmehr der Anpassungsgrad der Kinder an die schulische Norm, ohne dabei auf individuelle Unterschiede in Form von verschiedenartig gelagerter Entwicklung einzugehen. Es ist eine Aufnahme zu gleichen Bedingungen, die allerdings nicht an den Kindern sondern an den Anforderungen der Schulorganisation gemessen wird und damit ungleiche Bedingungen schafft, da einer einheitlichen Schulnorm eine einheitliche Norm der einzuschulenden Kinder gegenübergestellt wird, was aufgrund der Unterschiede in der vorschulischen Sozialisation nicht vorauszusetzen ist.

Aufgrund dessen sind viele Kinder in dieser ersten "Reifeprüfung" ihrer Schullaufbahn schon benachteiligt, da sie der vorgestellten Norm nicht konform gehen. Sie werden aussortiert. Insofern - könnte man sagen - bilden Schulreifeuntersuchungen eine negative Selektion im Bezug auf die Konformität mit der Schulnorm.⁴⁵⁵⁾

454) RAAPKE, HANS-DIETRICH: Schulreife und vorschulische Erziehung. in: b:e 2/1969. H.10. S.20.

455) Vergl. KEMMLER, LILLY: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967. Auch der Aufsatz: Diess. und Heinz Heckhausen: Ist die sogenannte Schulreife ein Reifungsproblem? in: Weinert, Franz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln, Berlin 1974. S.487-513.

Um die m.E. treffende Definition aus einem Aufsatz von Raapke anzuführen: "Schulreife ist ein Zustand der Konformität im Sinne von gleichen Fähigkeiten und gleicher Arbeitshaltung, also ein Normierungszustand in Bezug auf die Anforderungen der Schule, die ihrerseits freilich kaum leistungsspezifisch, sondern im Großen und Ganzen hinsichtlich dieser Konformität präzisiert sind."⁴⁵⁶⁾ Diese "Konformität" als Maßstab bildet den Ausgang der Qualifizierungsleistung der Schule, nicht die Hinführung auf einen Standard im Aufgreifen spezifischer, das Individuum mit seinem sozialen Hintergrund und seinen Möglichkeiten berücksichtigenden Schwierigkeiten, sondern das Messen an einem Standard der zudem noch sozialspezifisch orientiert ist.

Von daher ist zu sagen, daß es das Verständnis der damit verbundenen gesellschaftlichen Funktionen abschneidet, wenn man Rekrutierung nur formal als bloße "Eingliederung" zu festgelegten Bedingungen betrachtet. Rekrutierung ist kein "neutraler" Organisationsmechanismus, sondern beinhaltet unter den gegebenen gesellschaftlichen Bedingungen Selektion. Es wird für etwas rekrutiert in Absetzung zu einem anderen. Rekrutierung wird so entsprechend der "Konjunkturlage" erweitert bzw. verengt. Es ergibt sich die Widerprüchlichkeit, daß Rekrutierung und Selektion zwei Seiten des gleichen Sachverhalts darstellen.

Die Organisationssoziologie behilft sich zur terminologischen Erfassung dieses Widerspruchs mit der Unterscheidung "manifester" und "latenter" Funktionen von sozialen Organisationen. Diese von Mertons⁴⁵⁷⁾ eingeführte Unterscheidung bedeutet, daß "... soziale Institutionen neben beabsichtigten auch unbeabsichtigte Wirkungen haben,

456) RAAPKE, HANS-DIETRICH: Schulreife und vorschulische Erziehung.a.a.O. S.21.

457) Vergl. den Aufsatz: MERTON, ROBERT K.: Funktionale Analyse. Wege zur Kodifikation der funktionalen Analyse in der Soziologie. in: Hartmann, Heinz (Hrsg.) (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967. S.119-150.

die für die Umwelt nicht minder real sind als die geplanten."⁴⁵⁸⁾

Obwohl als Begrifflichkeit in der Organisationssoziologie allgemein anerkannt,⁴⁵⁹⁾ wird wiederholt auf die Problematik dieser terminologischen Unterscheidung hingewiesen. Dient sie primär zur näheren Bestimmung von Handlungsmotivation und Handlungsfunktion in einem strukturellen Organisationsgebilde, so weist Rüegg darauf hin, daß die Grenzen zumindest unter historischem Aspekt fließend sind, daß nämlich etwa "... mit der Veränderung des Wissensstandes latente Funktionen zu manifesten werden können."⁴⁶⁰⁾ Die historische Analyse der gesellschaftlichen Institution Schule zeigte, daß auch der umgekehrte Fall anzunehmen ist: War die Rekrutierung zunächst als soziale Selektion manifest - ausgedrückt in Zugangsregelungen aufgrund von Geburts-, Standes- und ökonomischen Schranken - so wurde sie mit Abbau dieser Schranken zu einer als latent zu bezeichnenden Selektion, die nachgewiesenermaßen⁴⁶¹⁾ bestand und weiter besteht. Nach der Definition Rüeggs müßte sie in dem Moment wieder als manifest betrachtet werden, indem sie ins Bewußtsein der Gesellschaft eingedrungen, in ihrer Funktionsweise erkannt ist und trotzdem organisatorisch weiter aufrechterhalten wird. Der öffentliche Ruf nach Chancengleichheit und kompensatorischer Erziehung könnte als Argument dafür herangezogen werden, daß die soziale Selektion bei der Rekrutierung der Schüler in unserem Schulsystem als manifest im obigen Sinne betrachtet werden muß.

458) PEISERT, HANS GERT u. Ralf Dahrendorf: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Villingen 1967. S.156.

459) Zur Begrifflichkeit vergl. auch: ETZIONI, ARMITAL: Soziologie der Organisation. München 1971. S.15 ff; MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. a.a.O. S.58 f; RÜEGG, WALTER: Soziologie (Funkkolleg). Frankfurt 1969. S.70 f.

460) ebenda S.71

461) Vergl. Überblick bei: FEND, HELMUT: Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim u. Basel 1974. besonders S.101-172.

Dies weist jedoch über den Rahmen der Organisationssoziologie hinweg, da zur Interpretation dieses Sachverhalts der Begriff der Funktion nicht auf die Organisation selbst sondern auf das sie tragende Gesellschaftssystem bezogen werden muß, wie es etwa auch der schon erwähnten Unterscheidung zwischen "operativer" und "interpretativer" Dimension entspricht.

Mayntz schreibt in Bezug auf das innerorganisatorische Verhältnis: "Funktionen, die eine Organisation nicht ausdrücklich als Ziel anstrebt, sind von ihr aus gesehen unbeabsichtigte Nebenwirkungen."⁴⁶²⁾ Nichtsdestoweniger können sich gerade in diesen von der Organisation "unbeabsichtigten Nebenwirkungen" Funktionen der Schule in Bezug auf ihre von der Gesellschaft gesetzte institutionelle Gesamtaufgabe erfüllen. Umso mehr, wenn diese "Nebenwirkungen" wie die Selektion in ihrer zentralen Stellung für das Schulsystem erkannt sind, dann wiederum organisatorisch bewußt aufgegriffen werden, wie es bei Übertrittsprüfungen und etwa beim Numerus Clausus der Fall ist. Die Umdeutung der Rekrutierung in Selektion durch die Schulorganisation hat weitgehende Folgen für den Inhalt und den Ablauf des Unterrichts und schließlich für das endlich produzierte soziale Verhalten. Es ist der "heimliche Lehrplan" unserer Schule, der sich dort durchsetzt, der mittels der Mechanismen der Organisation die (De) - Qualifikationen erzeugt, die sich über die Pervertierung der Leistung in der Konkurrenz durchsetzen.

Dabei muß klarstehen, daß diese an formalen Standards ausgerichtete Leistungskonkurrenz zwar über die Organisation vermittelt ist, ihre Grundlage aber in der auf die gesellschaftlichen Widersprüche bezogenen

462) MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation.a.a.O.
S.59.

Selektionsfunktion der Schule hat. Sie ist ihr impliziert und kann unter den gegebenen Bedingungen durch organisatorische Maßnahmen allein nicht abgeschafft werden.

Ich setze die Diskussion über das Problem von Rekrutierung und Selektion bewußt anhand der Einschulungsproblematik an und nicht anhand der Übertrittsproblematik auf weiterführende Schulen wo es sich manifester zu zeigen scheint. Denn schon bei der Primärrekrutierung der zukünftigen Klienten setzen in der Schule grundlegende Mechanismen ein, die auch im weiteren für die Behandlung der Schüler als Zielgruppe bestimmend sind: Auf der Basis einer angenommenen sozialen und entwicklungs-mäßigen Homogenität wird ein Selektionsmechanismus in Gang gesetzt, der die Individuen an von der Organisation gesetzten Leistungskriterien mißt. Damit verbunden sind Entscheidungen, die weitgehend den Lebensweg des betreffenden Schülers bestimmen, da über Berechtigungen, die in unserem Schulsystem mit den Schulabschlüssen verbunden sind bestimmte Lebenschancen eröffnet oder geschlossen werden.

Der berühmte Ausspruch Schelskys von der Schule "... als primäre, entscheidende und nahezu einzige Dirigierstelle für Rang, Stellung und Lebenschancen der Einzelnen"⁴⁶³⁾ stellt zwar richtig die gesellschaftliche Selektionsfunktion der Schule heraus, muß sich jedoch vorwerfen lassen, mehr zu verschleiern als aufzudecken. Erscheint doch die individuelle Leistung als das die Gesellschaft rational durchstrukturierende Kriterium und die Schule als das Meßinstrument aufgrund dessen dann quasi natürlich sich Unterschiede an Rang, Stellung, Lebenschancen und

463) SHELISKY, HELMUT: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957. S.18

gesellschaftlichem Einfluß verteilen. Dabei wurde hier die Selektion historisch als Mechanismus erkannt, in dem sich die Widersprüche im Produktionsbereich - jeweils die historischen Möglichkeiten der Qualifizierung beschränkend- durchsetzen. Schelskys Definition unterschlägt weiterhin die bei dieser Selektion immanent wirkenden Kriterien, die in erster Linie sozialer Art sind,⁴⁶⁴⁾ wie es heute von der ganzen Breite der damit sich befassenden Untersuchungen anerkannt wird.

Die Rekrutierung der Organisation Schule zeigt sich als negative Selektion, die sich - beginnend mit der "Schulreifeprüfung" und dem Schuleintritt des Schülers - über die ganze Zeit seiner Mitgliedschaft in der Schule hinwegzieht. Dabei sind dafür maßgebende Prozesse schon vorher - in der primären Sozialisation - verlaufen, die die Schule insoweit verlängert, als sie nicht darauf eingeht.

Denn ein grundlegender Teil der Sozialisation ist für die Kinder mit dem Schuleintritt schon abgeschlossen. Ihre Bedürfnisdispositionen sind "... schon auf die in der Gesellschaft - genau: der jeweiligen Herkunftssubkultur der Gesellschaft - institutionalisierten grundlegenden Kulturmuster eingestimmt und eine "Internalisierung" dieser Kulturmuster im wesentlichen erfolgt."⁴⁶⁵⁾ In dem Moment, wo die Schule mit vorgegebenen Erwartungen an die sozialen Verhaltensmuster der Schüler herantritt, werden sich insbesondere für Unterschichtenkinder individuell sich zum Teil nicht lösbare Probleme ergeben, da die Schule vornehmlich mittelschichtorientiert ist.⁴⁶⁶⁾ Das Ergebnis ist eine negative soziale

464) Vergl. dazu die b:e-Artikelserie: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Mit Beiträgen von Bernstein, Grauer, Holzkamp, Krappmann u.a. auch zusammengefaßt in Buchform: BERNSTEIN, BASIL u.a.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1972.

Selektion, wie sie sich bei allen Untersuchungen über schulische Auswahlmechanismen nachweisen läßt: angefangen bei der Schulreifefeststellung,⁴⁶⁷⁾ der Zuweisung zur Sonderschule,⁴⁶⁸⁾ der Zuweisung zu weiterführenden Schulen,⁴⁶⁹⁾ über die drop-out-Quote⁴⁷⁰⁾ bis hin zu Abitur, Universitätsstudium⁴⁷¹⁾ und Universitätsabschluß setzt sich die soziale Selektion fort und führt zu jenen Verzerrungen, die statistisch in der sozialen Unterrepräsentation der Unterschichten einerseits und der hohen Selbstrekrutierungsquote der Schichten zum Ausdruck kommt,⁴⁷²⁾ an denen unsere Schule orientiert ist und die ihrerseits wie selbstverständlich mit ihr umgehen können.

Nach dem Abbau eines Teils der äußeren Schranken war es schwer, diese der Schule immanenten Mechanismen zu erkennen, wohl auch, weil damit die zentralen "Werte" der Schule in Frage gestellt wurden: Mit der Gewährung von Schulgeld- und Lernmittelfreiheit - die heute übrigens wieder zur Diskussion steht - dem Ausbau des regionalen Bildungsangebots, der sich an die Eltern richtenden Bildungswerbung, wurde formal auf das Rekrutierungsproblem eingegangen. Die Gesamtschule stellte sich zwar dem Problem der strukturellen Trennung. Es zeigte sich jedoch dabei, daß damit die Selektion nur auf eine andere Ebene verschoben wurde.

465) HERRELMANN, KLAUS: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der Leistungsdifferenzierung im schulischen Selektionsprozeß. Weinheim u.a. 1971. S.10 f.

466) Vergl. LÜTGENS, CHARLOTTE: Die Schule als Mittelklassen-Institution. in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Opladen 1968. S.22-39.

467) Vergl. CORDT, W.u.K.Walter: Ein Duisburger Beitrag zur Untersuchung von Lernanfängern. in: Päd.Rdsch. 17/1963. S.34-43.

468) AAB u.a.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. München 1975.

Die qualitative Änderung der Schulorganisation wird damit nur punktuell berührt. Sie bleibt weiterhin Qualifikationsanstalt, die den Benutzern zur Verfügung gestellt wird und die als Objekte das vorher definierte Bildungsangebot annehmen müssen, auch wenn es nicht auf ihre Bedürfnisse und Schwierigkeiten eingeht. Dies individuell aber auch in Hinsicht auf die Verarbeitung der erfahrenen gesellschaftlichen Widersprüchlichkeiten gesehen. Der organisatorische verbindet sich hier mit dem inhaltlichen Aspekt.

Das bedeutet im Bezug auf die Erstrekutierung beim Schuleintritt, daß die Schule dem einzelnen Kind bei diesem für sein Leben fundamentalen Wechsel von der Familie als Primärgruppe zur Schule als sekundärer Sozialisationsinstitution nicht hilfreich entgegenkommt, wie man es von einer pädagogisch bestimmten Organisation erwarten würde, das Kind etwa aufgrund einer Diagnose einem bestimmten Typ von Anfangsklasse zuweist, wo es entsprechend seines Lernvermögens gefördert würde. Damit wäre ihm auch psychologisch die Übergangssituation in die gesellschaftlich definierte Organisation Schule erleichtert, wo man dem Kind erstmals "... eine Rolle zuweist, die eindeutig von einer außerhalb der eigenen Bedürfnisse liegenden, gesellschaftlich definierten Aufgabe her geprägt und bestimmt ist."⁴⁷³⁾

469) Als neueres Beispiel: JAEGER, ROLF: Eine quantitative Analyse des baden-württembergischen Schulsystems. in: Jaeger, Hans-Ludwig u.a.: Schulwahl und Schulsystem. Weinheim 1969. S.115-126.

470) Vergl.: GERSTEIN, HANNELORE: Erfolg und Versagen im Gymnasium. Weinheim 1972.

471) ROLFF, HANS-GÜNTHER u. Elke Nyssen: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg. 5.neubearbeitete Aufl.1972.

472) Vergl. den Überblick bei: FEND, HELMUT: Bedingungen schulischer Sozialisation,...a.a.O. S.134 ff.

473) JOUHY, ERNEST: Das Unbehagen in der Schule. in: NS 8/1968. S.152.

Die p a s s i v e Anpassungserwartung muß in eine a k t i v e Aufnahme umgewandelt werden, will man das Organisationsziel der gleichen Förderung aller Kinder durch die Schule realisieren. Etwaige diagnostische Tests dürften nur das leisten müssen, auf was sie auch ausgerichtet sind, nämlich die Fähigkeit der Kinder messen, bestimmte Aufgaben zu lösen, wobei über Sinn, Inhalt und Stellung der Aufgaben Rechenschaft abzulegen ist. Dies kann die Basis für eine differenzierte pädagogische Förderung sein, der natürlich die entsprechende Forschung parallel gehen muß.

Indem diesen Vorstellungen nicht nur das in der aktuellen Schulorganisation verkörperte Ziel der Selektion entgegensteht, sondern dieser Gegensatz dadurch grundsätzlich wird, als sich in der schulischen Selektion gesellschaftliche Funktionen manifestieren, müssen sie als organisatorisch zu erreichende Reformziele in Frage gestellt werden. Denn hier setzen sich die auf der Grundlage der Widersprüche im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit historisch wirkenden Tendenzen im Qualifikationsbereich durch: Im Organisationsziel der Qualifizierung ist auch deren Beschränkung - gemessen an den gesellschaftlichen Möglichkeiten - angelegt. Die auf diesem Hintergrund inhärent zu wertende Trennung zwischen Massen- und Elitequalifizierung setzt quantitative und qualitative Grenzen, wirkt sich real dann als soziale Selektion aus. Diese Tendenzen setzen sich gegen oder besser gerade wegen der vorgegebenen formalen Gleichbehandlung durch, unter der die Organisation Schule ihre Mitglieder rekrutiert und im weiteren behandelt. Schon daß es Akte der formalen Aufnahme und Eingliederung gibt, in der Schule selbst aber nur in sehr geringem Maße pädagogisch-didaktisch die Mitgliedsrekrutierung als Akt der Aufgabe eines Eingliederungsprozesses begriffen wird, ist dafür bezeichnend.

Als gleiche Ausgangsbasis für alle Schüler gilt die Jahrgangsklasse. Bei der darauf fußenden sukzessiven Rekrutierung in Form von Versetzung/Nichtversetzung in die nächste Klasse geht die Schule ebenfalls nur formal auf die dadurch hervorgerufenen Probleme ein. Gemessen an einem gesetzten Leistungsstandard wird versetzt oder nicht versetzt, d.h.: der Schüler muß dieselbe Behandlung in der Gänze wiederholen, ohne daß auf seine spezifischen Lernschwierigkeiten eingegangen wird. Nach 4 Schuljahren fällt in unserem dreigliedrigen Schulsystem in der Mehrzahl der Bundesländer die Entscheidung über eine Zuweisung auf eine weiterführende Schule die - schwer revidierbar - die gesamte weitere Schullaufbahn und nicht zuletzt die späteren Berufsmöglichkeiten bestimmt.

Die pädagogisch-psychologische Kritik der Theorie der "Begabungsrichtungen", denen jeweils ein Schultyp zuzuordnen sei, ist ausführlich geleistet worden.⁴⁷⁴⁾ Dabei ist jedoch herauszustellen, daß diese wissenschaftliche Kritik aber auch ihre Erweiterung in der "Entdeckung" und dem empirischen Nachweis der sozialen Bildungsbenachteiligung durch die Bildungsforschung am Anfang der 60-er Jahre⁴⁷⁵⁾ im Zusammenhang gesellschaftlicher Anforderungen nach Ausweitung der Rekrutierung breiter qualifizierter Kräfte stand. Das Problem an sich war sowohl als soziale Forderung als auch als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand und Einsicht schon immer mit der jüngeren Schulgeschichte verbunden gewesen, wurde aber gerade damals in breitem Maße der allgemeinen Öffentlichkeit zur Diskussion gestellt, nachdem 1959 die vorsichtigen

474) Als Zusammenfassung der Diskussion kann gelten: ROTH, HEINRICH(Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.
= Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd.4;
SCHIEFELE, HANS: Schule und Begabung. München 1971.

475) Vergl. ROLFF, HANS-GÜNTHER: Die Schule und das soziale Milieu des Kindes. Bericht zum FAI-Kongreß 1966.
in: DDS 58/1966. S.263 ff.

Vorschläge des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Einrichtung einer schulunabhängigen Förder- und Beobachtungsstufe als für alle. gemeinsames 5. und 6. Schuljahr abgelehnt wurden. Die Schulorganisation, vor aller Öffentlichkeit mit dem Rekrutierungsproblem konfrontiert, ging wiederum nur formal darauf ein: Abbau finanzieller Zugangsschranken durch Einführung von Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, öffentliche Übernahme der Transportkosten, individuelle Bildungsförderung, Ausbau des Netzes an weiterführenden Schulen und der schulformabhängigen Orientierungsstufe.

Als sich daraufhin zwar eine quantitative Steigerung der Schüler in weiterführenden Schulen ergab, jedoch an dem Faktum der sozialen Selektivität nicht viel geändert wurde, versuchte die empirische Forschung die verschiedenen Abhängigen in diesem Prozeß herauszufinden.

Dabei konnte aufgezeigt werden, wie sich die zwei Formen der Rekrutierung - die punktuelle des Zugangs und die sukzessive der inneren permanenten negativen Auslese - zur rigiden Selektion ergänzen. Mehr als auf die Schule und die Analyse der dort vorherrschenden Strukturen als möglicher Variablen konzentrierten sich die Untersuchungen jedoch auf das soziale Bildungsmilieu der Kinder,⁴⁷⁶⁾ um im Sinne kurzfristig anzuberaumender Bildungsmaßnahmen besonders die wohl mitentscheidende Variable des Entscheidungsverhaltens der Eltern in der Übertrittssituation zu analysieren, da sich herausstellte, daß ein hoher Prozentsatz der Unterschichtskinder mit guten Leistungen bei Abschluß der Grundschule nicht in weiterführende Schulen übertrat: Bildungsunwilligkeit, Informations- und affektive Distanz zur Schule, fehlende Bildungsmotivation, Eignungsurteil der Eltern⁴⁷⁷⁾ wurden unter anderem als "Grund" ermittelt. Zusammen mit anderen Indikatoren, die

476) Vergl. HANKE, BARBARA u.a.: Zum Besuch des Gymnasiums geeignet oder nicht? Urteile von Lehrern und Eltern unter schichtspezifischem Aspekt. in: ZFPäd.20/1974. S.507 ff.

477) Vergl. die Übersicht ebenda.

sich als Variable der Übertrittssituation erfassen lassen, kamman sagen, "... daß beim Gymnasialübertritt noch immer in starkem Maße soziale Selektionsmechanismen wirksam sind."⁴⁷⁸⁾

Auch nach dem Übertritt in weiterführende Schulen geht im Zuge der sukzessiven Rekrutierung die negative Selektion weiter. Die drop-out-Quote liegt - allerdings nach älteren Angaben - bei 40-60% in der Realschule und bei bis zu 80% im Gymnasium.⁴⁷⁹⁾ Dies sagt genug über den prognostischen Wert der Übertrittsprüfungen, mehr aber noch über die inneren Mechanismen der Schule, zudem in dieser Ausfallquote wiederum Unterschichtenkinder überrepräsentiert sind.⁴⁸⁰⁾

Es kann hier nicht darauf ankommen, die Wirklichkeit der negativen Selektion weiter ausführlich darzulegen. Ich wollte vielmehr am erst einmal formalen Aspekt der Rekrutierung neuer Mitglieder die Implikationen darstellen, die über den Rahmen der formalen Organisation auf ihre an der Gesellschaft ausgerichteten institutionellen Aufgaben weist. Dadurch kann ihren inneren Mechanismen eine an der äußeren Funktion gemessene Bedeutung zugeordnet werden: Selektion ist kein rein innerorganisatorisch bedingter Ablauf sondern als gesellschaftlich bedingte Funktion außer der Organisation liegenden Gesetzen unterworfen. Die Formen der Mitgliederrekrutierung der Organisation Schule stellen die jeweils historischen organisatorischen Lösungen des allgemeinen Problems der Rekrutierung von Qualifikation dar.

478) ebenda S.573.

479) Vergl. GURLAND, MARIANNE: Von der Aufnahmeprüfung zum Abitur. Teil II. in: DDS 57/1965. S.159ff.

480) Vergl. dazu: ROLFF, HANS GÜNTHER: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967. S.99f; Überblick bei: FEND, HELMUT: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation.a.a.O. S.154ff.

Auf diesem Hintergrund betrachtet ist auch ersichtlich, daß punktuell sich vollziehende Formen der Rekrutierung wie Schuleintritts- und Aufnahmeprüfungen, Abitur und Numerus Clausus von sukzessiven Formen, die sich in Benotung, Versetzung, weiter jedoch bis in die Verästelungen der Organisationsstruktur der Schule, des Unterrichts, des Rollenverhaltens von Lehrer und Schüler greifbar machen lassen, nur in der Erscheinung zu unterscheiden sind. Dies gilt immer, soweit nachgewiesen werden kann, daß sie sich auf die unserer Schule inhärente Funktion der negativen Selektion beziehen.

Das bedeutet, daß das Problem nicht beseitigt wird, wenn punktuell Formen der Rekrutierung in sukzessive überführt werden, ohne ihren Inhalt zu verändern. So ist etwa zu erwarten, daß sich aus dem Ersatz der punktuellen Aufnahmeprüfung durch eine Auslese, die sich über die ganze Förderstufe hinaus zieht, keineswegs automatisch eine Änderung der Funktion wie der realen Resultate ergeben wird.

Was diese realen Ergebnisse angeht, so haben empirische Begleituntersuchungen von Gesamtschulversuchen ergeben, daß die soziale Selektion - wenn auch in geringerem Maße - weiterhin zu beobachten ist.⁴⁸¹⁾ Das würde das Gesagte bestärken.

Die soziale Selektion ist zwar das aktuell hervorstechendste Merkmal des Selektionsprinzips als Tendenz auch zur Reproduktion der sozialen Schichtunterschiede. Mit dem Abbau der äußeren Selektionsmechanismen und der historisch absehbaren Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems, d.h. organisatorischen Maßnahmen, die die äußeren Formen des tradierten Klassenschulsystems abschaffen, werden die Beschränkungen der allseitigen Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten, die aus der Tendenz zur Dequalifizierung, zur Trennung zwischen Massen- und Elitequalifizierung und zur Spezialisierung im definierten Sinne dem Qualifikationssystem inhärent sind, nicht überwunden

werden können, sondern sich in Mechanismen innerer Art umsetzen. Oder daß - wie Jencks u.a.⁴⁸²⁾ in einer zusammenfassenden Interpretation diesbezüglicher amerikanischer Forschungen aufgezeigt haben - sich die Selektion als Durchsetzung der gesellschaftlichen Ungleichheit auf die Zeit nach der Schule verschiebt. Das ist allerdings angesichts der noch bestehenden Ungleichheiten in der Schule selbst eine höchst problematische Hypothese, da sie die allgemeine, allseitige, qualitativ gleiche Bildung für alle - und das hieße Ausschaltung der Selektion - unter den gegebenen Bedingungen als annähernd realisiert bzw. auch nur als durchsetzbar halten.

Rekrutierung ist die Gewinnung von Mitgliedern für das Organisationsziel. Das Organisationsziel der Schule ist von ihrer Qualifikationsfunktion bestimmt, deren inhaltlich widersprüchliche Tendenzen das Verhältnis von zunehmender Vergesellschaftung der Arbeit und ihrer gleichzeitigen Negierung abbilden.

Die jeweiligen Form der Mitgliedergewinnung als punktuelle oder sukzessive Rekrutierung ist Indikator zur Bestimmung des Organisationsziels. Interpretiert über die institutionelle Funktion der Schule bekommt der Rekrutierungsvorgang die Bedeutung von Selektion. Rekrutierung als Aufgabe der Organisation bildet so den Mechanismus, über den sich die gesellschaftliche Selektierung von Qualifikation durchsetzt.

481) Vergl. dazu: BUTSCHKAU, UDO u. Klaus-Jürgen Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München 1972. S.100ff.; HURRELMANN, KLAUS: Die Guten ins Töpfchen. in: b:e 4/1971 H.10 S.21ff.

482) JENCKS, CHRISTOPHER u.a.: Chancengleichheit. Reinbek b/Hamburg 1973. Vergl. bes. den Schlußteil S.272ff.

4.2.2 Die Schüler als Zielgruppe der Organisation Schule

In der Organisation Schule bildet die Schülerrolle neben der Lehrerrolle eine der beiden zentralen Mitgliedsrollen. Die Schüler als Zielgruppe der Organisation Schule befinden sich in einer Adressatenrolle, welche sich als ein Komplex von sozialem Erwartungsdruck von Bezugsgruppen außerhalb der Schule - Öffentlichkeit, Eltern - als auch innerhalb - Schule, Lehrer, Klasse - der Organisation manifestiert.

Die soziale Rolle des Schülers ist daneben noch geprägt von einem relativ diffusen Vorstellungsbild, orientiert an einem Begriff vom "Wesen der Lebensalter"⁴⁸³⁾: ein bestimmtes Autoritätsverhältnis, ein niedriger Grad der effektiven Zuordnung von Selbständigkeit und ein entsprechend niedriger Status ist kennzeichnend für dieses diffuse Bild in der Öffentlichkeit, mit dem der Schüler im außerschulischen Verhalten als Kind, Jugendlicher oder Heranwachsender behaftet ist. Natürlich auch in der Schule selbst. Dort allerdings sind die Erwartungen weit konkreter als formale und informelle Erwartungsordnungen ausgeführt.

Durchgängiges Prinzip ist seine Behandlung als Adressat aller von der Organisation auf ihn gerichteten Maßnahmen. Kaum jemals spielt er die Rolle eines gleichberechtigten Partners. "...es wird ihnen ein relativ niedriger sozialer Status zugemutet und durch "soziale Kontrolle" (etwa in Form der Ankündigung von Sanktionen, durch eine Reihe von Ersatzbefriedigungen oder durch sekundäre Institutionalisierung von Protestansätzen) aufrechterhalten."⁴⁸⁴⁾

483) Vergl. FEND, HELMUT: Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel 1974. S.134f.

484) BAUER, ADAM: Zur Soziologie des Schülers. in: Lemberg, Eugen u.a.: Schule und Gesellschaft. Forschungsprobleme und Forschungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens. München o.J. S.33.

Dieses Verhältnis setzt sich in der strukturellen Stellung der Schüler in der Organisation Schule um. Das Schulverhältnis, als "besonderes Gewaltverhältnis" historisch mit dem Anstaltsbegriff verbunden,⁴⁸⁵⁾ ist durch die strikte Unterordnung der "Anstaltsbenutzer" unter die jeweils geltenden Organisationsregeln gekennzeichnet, wobei die Verteilung Rechte - Pflichten das Objektverhältnis des Schülers heraustreten lassen.

In Bezug auf die Rechte des Schülers gilt der Begriff des "Schulverhältnisses" in erster Linie als Einschränkungsgrund. Es wurde jeweils so gefaßt, "...wie es der Zweck des besonderen Gewaltverhältnisses erforderte, bzw. der Zweck von oben her definiert wurde."⁴⁸⁶⁾ Der instrumentelle Charakter der Schulorganisation läßt sich hier ablesen, die Schule als Instrument zur Produktion von Qualifikation, wobei der Schüler als Werkstoff, als zu behandelndes Objekt angesehen wird. Von daher unterbleibt die Zuordnung einer eigenrechtlich abgesicherten Stellung, in der individuelle und kollektive Möglichkeiten der Entfaltung und Mitbestimmung aufgehoben sind.

Das so beschriebene Schulverhältnis unterliegt dem historischen Wandel, insofern die Schulziele gemäß veränderten Qualifikationszielen dem Wandel unterliegen. Es wurde zwar mit Recht darauf hingewiesen, daß in dem spezifischen Begriff des "besonderen Gewaltverhältnisses", der sowohl die Schulrechtsliteratur als auch die Schulpraxis lange Zeit bestimmte, Elemente des absoluten Polizei- und Wohlfahrtsstaates konserviert wurden.⁴⁸⁷⁾ Doch ist hinter diesen organisatorisch konkretisierten Rechtsverhältnissen immer auch die instrumentelle Stellung des Ausbildungsbereichs zu sehen.

485) Vergl. DIETZE, LUTZ: Schulverfassung und Grundgesetz. a.a.O. S.61ff.

486) ebenda S.61.

487) Vergl. HECKEL, MANS: Schulrecht und Schulpolitik... a.a.O. S.155ff.

Dieses Verhältnis kann auch heute bei aller Veränderung innerhalb der bestehenden Strukturen nicht aufgehoben werden, wohl sich in seinen organisatorischen Formen anders darbieten. D.h. im gleichen Maße, wie andere Bereiche unter der Regie des Staates "verrechtlicht" werden, müßte sich diese Entwicklung zum Rechtsstaat und zur Demokratisierung des öffentlichen Bereiches auch im Schulverhältnis niederschlagen. Veränderungen wie der Abbau äußerer Restriktionen fanden ohne Zweifel statt, müssen jedoch als gegenüber anderen Bereichen zurückliegend bezeichnet werden. Dies kann nur zum Teil durch organisationsbedingte Rückständigkeit erklärt werden. Hier macht sich vielmehr die Funktionalität bemerkbar, die sich gegenüber programmatischen Zielbestimmungen wie Demokratisierung, Erziehung zur Mündigkeit u.ä. diese relativierend durchsetzt und das konkrete Schulverhältnis als ein instrumentelles faßt: "Gegenstand der Schulgewalt ist die Einordnung des Schülers in das Ordnungsverhältnis der öffentlichen Schule."⁴⁸⁸⁾

Das Schulverhältnis hat heute seine rechtliche Grundlage im Art. 7 GG. Damit scheint die Realität der Einordnung des Schülers in die öffentliche Schule und damit das Schulverhältnis gesetzt zu sein. Impliziert ist damit aber auch die Verpflichtung zur gesetzlichen Absicherung der realen Ausgestaltung des Schulverhältnisses. Zusätzlich ließen sich aus dem Grundrechtsverständnis des Grundgesetzes und den in den Landesverfassungen enthaltenen Erziehungszielen auch inhaltlich orientierte Bestimmungen erwarten, also die "Verrechtlichung" einerseits und die Durchstrukturierung auf dem Hintergrund inhaltlicher Ziele andererseits.

Beides ist nur in sehr geringen Maße aufzufinden. Zwar wird nach vorherrschender schulrechtlicher Auffassung

⁴⁸⁸⁾ ebenda S.157.

vom Begriff des "besonderen Gewaltverhältnisses" abgegangen.⁴⁸⁹⁾ Die Schule ist kein "rechtsfreier" Raum mehr.

Wie schon erwähnt, werden Maßnahmen und Entscheidungen der Schule als Verwaltungsakte betrachtet, die die Rechtsposition der Eltern und Schüler betreffen und die gerichtlich nachprüfbar sind, so Nichtzulassung zu einer Schule, Nichtversetzung, Nichtbestehen einer Prüfung, Verweis und Ausschluß von einer Schule usw. - Der Rechtsweg wird hier auf Grund von Verwaltungsvorschriften eingeräumt, er wird aber auf die Nachprüfung des Einhaltens formaler Bedingungen beschränkt. Die gesetzliche Grundlage für die Maßnahmen der Schule fehlt zumeist.⁴⁹⁰⁾

Die Einordnung der Schüler in das Schulverhältnis - die auch auf dem Hintergrund der Einschränkung seiner Grundrechte zu sehen ist - wird mit dem pauschalen Verweis auf die Aufgaben der Schule legitimiert.

Dazu in der Erklärung der KMK zur Stellung des Schülers in der Schule: "Die Besonderheit des Schulverhältnisses ist es, daß es den Erziehungsbereich der Eltern ergänzt und zur Erreichung der Aufgabe der Schule z w a n g s - l ä u f i g Rechte von Eltern und Schülern i m e r f o r d e r l i c h e n U m f a n g begrenzt. ...Art. 7 Abs. 1 des Grundgesetzes überträgt dem Staat nicht nur eine Aufgabe, sondern erkennt zugleich das Recht zur inneren Ausgestaltung des Schulverhältnisses durch den Staat i m R a h m e n d e s E r f o r d e r l i c h e n a n.

M a ß s t a b u n d G r e n z e für die Regelung des Schulverhältnisses ist stets die A u f g a b e d e r S c h u l e."⁴⁹¹⁾

Aus der angeführten Begründung ist zu ersehen, daß sich die Kultusverwaltung die ganze Breite der Verwirklichung des Schulverhältnisses vorbehält und offenhält. Grundrechte

489) Dies nicht nur in der Schulrechtsliteratur sondern auch von seiten der Kultusverwaltung. Vergl. dazu: KONFERENZ der Kultusminister: Zur Stellung des Schülers in der Schule... a.a.O. S.21.

des Schülers und das besondere Rechtsverhältnis in der Schule stehen in "verhältnismäßiger Zuordnung", wobei Dietze in der Kritik dieser Formel m.E. richtig anführt, daß es sich dabei um eine Leerformel handelt, die bei Abwägung des konkreten Falles "... im Zweifel zugunsten einer Richtigkeitsvermutung des staatlichen Machtanspruchs ausgehen"⁴⁹²⁾ müsse.

Statt dem Schüler eine eigenrechtliche Stellung innerhalb der Schulorganisation zuzubilligen, die im Sinne des proklamierten Schulziels der Mündigkeit auf seinen Grundrechten aufbaut und auf seine Verwirklichung didaktisch eingeht, nimmt die Schulorganisation mit Hinweis auf ihre Aufgabe das Recht in Anspruch, die Beschränkung der Grundrechte und den Bewegungsspielraum der Schülerrolle jeweils bestimmen zu können. Rechtsbeschränkungen und -erweiterungen sind dabei der politischen Entscheidung der Organisationsspitze überlassen.

Ähnliches wie im Fall der Individualrechte der Schüler ist auch in Bezug auf ihre Kollektivrechte festzustellen. Zwar wird anerkannt, daß "...bestimmten Wandlungen in der Auffassung von der Stellung der Schule in der Gesellschaft Rechnung"⁴⁹³⁾ zu tragen ist, dem die Bemühungen entsprechen, die Schüler vermehrt an Entscheidungsverfahren der Schule zu beteiligen. Doch dürfen die diesbezüglichen Verfahren und Entscheidungen "... insbesondere die im Art. 7 des Grundgesetzes dem Staat übertragenen Rechte und Pflichten nicht aushöhlen."⁴⁹⁴⁾ Hier zieht sich der Staat als Gestalter der Schulorganisation auf eine Generalermächtigung

490) So mußte z.B. in einem Hamburger Urteil das Sitzenbleiben gewohnheitsrechtlich begründet werden, da keine andere Rechtsbasis vorhanden war. Vergl. den Bericht der Südd. Zeitung v. 16.11.1975.

491) KONFERENZ der Kultusminister: Zur Stellung des Schülers in der Schule..., a.a.O. S.21. Hervorheb. d.V.

492) DIETZE, LUTZ: Schulverfassung und Grundgesetz... a.a.O. S.70.

493) KONFERENZ der Kultusminister: Zur Stellung des Schülers in der Schule... a.a.O. S.22.

494) ebenda.

zurück, ohne sich dabei mit inhaltlichen Aspekten auseinanderzusetzen, die von der erklärten Aufgabenstellung der Schule ausgehend eine bestimmte Gestaltung der Rechtsstellung der Mitgliedgruppen in sich tragen.

Anhand der Aussagen der schon mehrfach zitierten Erklärung der KMK "Zur Stellung des Schülers in der Schule" möchte ich das noch einmal konkretisieren.

Auszugehen ist von der Aufgabe der Schule, denn "Alle pädagogischen und rechtlichen Entscheidungen im Rahmen des Schullebens müssen sich an der Aufgabe der Schule orientieren und vor ihr rechtfertigen."⁴⁹⁵⁾

Die expliziten Zielformulierungen wurden im Abschnitt über das Organisationsziel dargestellt. Es ergab sich, in welchem geringem Maße es möglich ist, konkrete Bestimmungen für ihre konkrete Umsetzung auf der Ebene der Schulorganisation abzuleiten, daß diese Ebene folglich innerhalb des gegebenen politischen Spielraums der interpretierenden Gestaltung durch die staatliche Kultusverwaltung offensteht. Sie besitzt die Verfügungsgewalt, ohne daß sich die Form der Verfügung jeweils inhaltlich ausweisen muß. Insofern ist es erklärlich, daß die Begründung von organisatorischen und inhaltlichen Maßnahmen häufig nicht an der Sache orientiert ist, sondern über bloßen Hinweis auf die verfassungsmäßig garantierte Verfügungsgewalt des Staates über die Schule genügend legitimiert zu sein scheint, wobei die formale Legitimation die inhaltliche Ausgewiesenheit zu garantieren scheint.

In der Diskussion der letzten Jahre ist zu verfolgen, daß die Schule diese ihre institutionelle Stellung im Reproduktionsbereich bewußt auch als Anspruch an die Schüler formuliert. So wird in der Erklärung herausgestellt, daß dem Recht auf Bildung des Schülers durch die Schule auch eine Pflicht zur Leistung des Schülers in der Schule für die Gesellschaft entspricht. Der Auftrag

⁴⁹⁵⁾ ebenda S.18.

der Schule wird nicht nur unter dem Gesichtspunkt der "Fürsorgepflicht gegenüber dem Schüler" sondern auch im "gesamtgesellschaftlichen Interesse" gesehen. So tragen "... Schüler, die am Unterricht nach eigenem Gutdünken nicht teilnehmen... nicht nur ihr eigenes Risiko; es besteht auch keine Gewähr, daß die durch die Gesellschaft aufgewendeten Mittel zu einem Erfolg führen."⁴⁹⁶⁾

Der gesellschaftliche Bildungsauftrag wird durch den Staat gewährleistet aber auch definiert und an dieser Definition soll die Stellung des Schülers jeweils gemessen werden. Sie sollen "... zur Wahrnehmung ihrer Grundrechte im politischen und gesellschaftlichen Leben befähigt werden."⁴⁹⁷⁾ Die Ausübung von Grundrechten wird in der Schule jedoch nur gewährt, "... soweit es mit anderen der Schule ebenfalls im gesamtgesellschaftlichen Interesse auferlegten Aufgaben, die der Vermittlung von Wissen und Können, vereinbar ist."⁴⁹⁸⁾

In diesen Stellungnahmen werden zwei Ebenen deutlich. Einmal die des "gesamtgesellschaftlichen Interesses", auf das sich die Organisation als gesamte bezieht und welches in allgemeinen Zielformulierungen wie Vermittlung von "Wissen und Können", Erlernung eines Arbeitsverhaltens, das "... ihm bei späterer Berufstätigkeit hilft, in der Arbeitswelt bestehen zu können."⁴⁹⁹⁾, Ausbildung "wissenschaftlicher oder politisch-gesellschaftlicher" Verhaltensweisen usw. zum Ausdruck kommt. Sie stellt die institutionelle Ebene dar.

Zum anderen aber die organisatorische Ebene, die die jeweiligen Inhalte der Qualifikationen sowie die Art und Weise ihrer Umsetzung konkret faßt und damit einen eigenen Maßstab setzt, der für die innerorganisatorischen Erwartungsordnungen in Bezug auf Leistung und Verhaltensziele der jeweils gültige ist.

⁴⁹⁶⁾ ebenda S.23.

⁴⁹⁷⁾ ebenda S.18.

⁴⁹⁸⁾ ebenda.

⁴⁹⁹⁾ ebenda S.22.

Fassen wir es genauer: für die Schulorganisation ist es wichtig, daß die *D u r c h f ü h r u n g* des Bildungsauftrags gewährleistet ist. Diese Unterscheidung ist insofern wichtig, als hier der Bildungsauftrag jeweils an Binnenzielen der Organisation gemessen wird, deren Erreichung innerhalb der Schule selbst überprüft werden kann.

Die Schüler sind als Mitglieder der Schulorganisation in ihrer strukturellen Stellung durchgehend von ihr bestimmt. So muß man die Schulpflicht bzw. Teilnahmepflicht als erste Einschränkung ihrer Rechte betrachten. Auf dieser Pflicht beruht aber letztlich das Funktionieren der Schule als der Organisation, wie sie sich uns darstellt, nicht aber unbedingt und unter allen Umständen die gesellschaftliche Aufgabe der Qualifizierung. Es ließen sich auch andere Schulformen denken, was sich uns hier jedoch nicht weiter beschäftigen soll.

Die staatliche Schulpflicht bedeutete für die Entwicklung der Qualifizierung in Deutschland zweifellos erst einmal eine Errungenschaft, Voraussetzung des allgemeinen Bezugs der gesellschaftlichen Institution Schule auf die Gesellschaft. Das Akzeptieren der Schulpflicht in der vom Staat getragenen Schule impliziert jedoch nicht zwangsläufig, daß der Staat bei der Ausformung des Schulverhältnisses weitere Einschränkungen der individuellen und kollektiven Rechte der Schüler vornehmen darf. Dies wird in der herrschenden schulrechtlichen Anschauung jedoch vorausgesetzt, immer mit dem Hinweis versehen, daß die getroffenen Regelungen dem Auftrag der Schule inhärent seien. Dabei bilden sich in den angeführten Argumenten für die Stellung des Schülers deutlich die existenten Normen und Verfahrensweisen der aktuellen Schulorganisation ab.⁵⁰⁰⁾ Dem Schüler wird auf diese Weise die Schulorganisation, deren Mitglied er ist, als außerhalb jeder kritischen Eingriffsmöglichkeit

500) Vergl. dazu die Argumente in Teil III: Schulpflicht und Teilnahmepflicht. ebenda S. 22f.

entgegengestellt. Das gilt für alles, was im Rahmen der Organisation Schule formell definiert ist: von den Lehrplänen und der Schulordnung bis zur Organisation des Unterrichts, Notengebung, Rechte der Schülervertretung usw. Dem Schüler verbleibt, zu lernen, die Schule, so wie sie existiert, als notwendig anzuerkennen und sich entsprechend der vorhandenen Strukturen im Sinne des reibungslosen Funktionierens zu verhalten. Seine Rechte sind entsprechend beschränkt auf die Mitüberwachung der ihm wenig Raum lassenden Normen und Verfahrensregeln, auf sogenannte "Informations- und Beteiligungsrechte". "Der Spielraum für die Wahrnehmung der Informations- und Beteiligungsrechte ist eingegrenzt durch die Verpflichtung, die für die Durchführung des Unterrichts und zur Erreichung des Schulzwecks verbindlichen Bestimmungen... zu beachten."⁵⁰¹⁾

Unterschieden wird zwischen den Rechten des einzelnen Schülers und denen der Schülervertretung.

Der einzelne Schüler wird in seinen Rechten auf den Unterricht bezogen: Information über die Unterrichtsplanung, über die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung sowie über Prüfungen. Er soll "...seiner persönlichen Reife, seinem Kenntnisstand und seinen Interessen entsprechend Gelegenheit erhalten, sich im Rahmen der Unterrichtsplanung an der Auswahl des Lehrstoffes, an der Bildung von Schwerpunkten und der Festlegung der Reihenfolge durch Aussprachen, Anregungen und Vorschläge zu beteiligen."⁵⁰²⁾

Daneben ist als weiteres "Beteiligungsrecht" eigens das Recht der Kurswahl und der Wahl eines beratenden Lehrers angeführt. Symptomatisch für die Einstellung, die sich darin dem Schüler gegenüber ausdrückt: die Schule schreibt sich das Recht zu, ihren Funktionsbereich - dazu gehören Schüler und Unterricht - vollständig zu bestimmen. So kann die Wahl des Schülers zwischen von ihr festgelegten

501) ebenda S.24.

502) ebenda.

Lernmöglichkeiten in ein Beteiligungsrecht uminterpretiert werden.

Die Schülervertretung soll "... den Schülern Gelegenheit zur Teilnahme an der Willensbildung innerhalb der Schule verschaffen."⁵⁰³⁾ Dem liegt der "... nach wie vor gültige pädagogische Gedanke zugrunde, die Schüler schrittweise zur selbständigen Mitarbeit in der Gesellschaft zu befähigen."⁵⁰⁴⁾ Die Teilnahme an Fach-, Klassen- und Gesamtkonferenzen und die Einrichtung von Gemeinsamen Ausschüssen stellen das Mittel dar, "... Regelungen der einzelnen Schule vorzubereiten und Konflikte zu schlichten."⁵⁰⁵⁾ Als Ziel sämtlicher Regelungen für das Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrer wird der Interessenausgleich gesehen. "Die Grenze für derartige Regelungen liegt dort, wo die Aufgabe der Schule gefährdet wird."⁵⁰⁶⁾ d.h. das Funktionieren der Schule, so wie sie historisch definiert und als Organisation fixiert ist.

Auf dem Hintergrund des Dargelegten muß man diese Aussage umkehren: Die Schule besitzt die volle Organisationsgewalt über die Schüler als Mitglieder und Zielgruppe und kann über deren strukturelle Position und ihr Rollenverhalten bis ins einzelne gehende Regelungen erlassen. Die Grenze für derartige Regelungen liegt dort, wo das Funktionieren der Organisation - und damit im weiteren ihre gesellschaftliche Funktion als Qualifikationsinstitution - gefährdet wird. Den gewährten Schüler"rechten" kommt im Sinne der human-relations-Theorie die Aufgabe zu, überflüssige Konfliktstellen zu beseitigen, das Funktionieren reibungsloser zu machen bzw. Motivation und Interaktion im Unterricht überhaupt erst zu ermöglichen.

So wie ich im Abschnitt über die Stellung des Lehrers dargestellt habe, daß die Gewährung einer gewissen

503) ebenda S.25.

504) ebenda.

505) ebenda.

506) ebenda.

"pädagogischen Freiheit" unabdingbar für die erfolgreiche Interaktion im Unterricht ist, so muß die Schule den Schülern gewisse Rechte zusichern oder etwa auch "... im Rahmen ihres Bildungsauftrags die freie Meinungsäußerung des Schülers fördern; denn diese ist für den Erwerb von Wissen, seine Verarbeitung und für die Erziehung zum verantwortungsbewußten Staatsbürger notwendig."⁵⁰⁷⁾ Wird hier erkannt, daß der Lernprozeß selbst in Frage gestellt ist, falls man die Äußerungsmöglichkeiten der Schüler von vorneherein beschränkte - womit das Organisationsziel in Frage gestellt wäre - so steht dieser richtigen Einsicht der Ordnungsgesichtspunkt entgegen. Es muß gewährleistet sein, daß die Unterrichtsprozesse jederzeit unter Kontrolle behalten werden. Meinungsäußerungen der Schüler können dabei hinderlich sein. Deshalb ergeben sich "...Einschränkungen... insbesondere hinsichtlich

- des Zeitpunktes: der Lehrer kann verlangen, daß eine Äußerung auf einen geeigneten Zeitpunkt verschoben wird;
- des Umfanges: Dauerreden einzelner Schüler, die damit oder durch die Häufigkeit ihrer Äußerungen ihre Rechte zu Lasten anderer Schüler mißbrauchen, kann Einhalt geboten werden;
- des Themas: Äußerungen, die in keinem sachlichen Zusammenhang mit dem behandelten Unterrichtsgebiet stehen, können unterbunden werden." (508)

Als zentralen Punkt möchte ich hier herausheben, daß offensichtlich die in der Organisation bestehende Rollenstruktur mit dem Bildungsauftrag verwechselt wird. Die Einordnung in diese Struktur soll unter allen Umständen abgesichert werden können. Nur so scheint das Erreichen der gesetzten Lernziele gesichert. So ist es verständlich, daß als die schärfste Bedrohung der Schulorganisation die Formen der kollektiven Leistungsverweigerung wie Lernboykott, Unterrichtsboykott oder Schülerstreik erscheinen müssen. "Derartige Aktionen sind ebenso rechtswidrig wie

507) ebenda S.26.

508) ebenda.

die Verletzung der Teilnahmepflicht, weil sie die Schule an der Erfüllung ihrer Aufgabe hindern."⁵⁰⁹⁾ Diesem Satz wird seine Selbstverständlichkeit genommen, wenn man bedenkt, daß solche kollektive Maßnahmen oft damit im Zusammenhang standen, daß die Schule nach Meinung der Teilnehmer ihre Aufgaben eben nicht adäquat erfüllte. Weniger die generelle Schulkritik als vielmehr die Form, die die formellen Grundlagen der Organisation praktisch in Frage stellen, läßt sie so vehement mit dem ganzen Spektrum der ihr zur Verfügung stehenden Mittel dagegen reagieren bis hin zu Notendruck⁵¹⁰⁾ und Disziplinarmaßnahmen, d.h. im äußersten Fall bis zum zeitweisen oder vollständigen Ausschluß des betreffenden Schülers aus der Schule.

So weit zur Stellungnahme der Kultusministerkonferenz, die - als Grundlage für Schulordnungen und Entscheidungshilfe in Zweifelsfällen gedacht - mit einiger Berechtigung repräsentativ genannt werden kann. Natürlich können sich in einem solchen Text nur die allgemeinsten Prinzipien der Zuweisung der Schülerrolle ausdrücken. Sie ist sicher auch als ein Kompromißpapier zwischen den verschiedenen Schattierungen anzusehen, welches so interpretationsfähig ist, um sich mit Maßnahmen verschiedener Art noch darauf beziehen zu können. Aber gerade dadurch kristallisieren sich die wichtigsten Bestimmungen der Stellung des Schülers in einer derart prägnanten Form heraus, die von vorneherein auf die zentralen Punkte ausgerichtet ist:

1. Die Rechte und Pflichten der Schüler stehen relativ zu ihrem funktionalen Wert für das Schulverhältnis.
2. Das Schulverhältnis ist weniger in seiner Ausrichtung an der Schule vorgegebenen Zielvorstellungen als an

509) ebenda S.29.

510) Vergl. ebenda S.28. Die Argumentation wird mitgeliefert: "Kommt ein Schüler der Leistungsaufforderung der Schule aus von ihm zu vertretenden Gründen nicht nach, genügt er nicht den Anforderungen. In diesem Fall kann die Note "ungenügend" erteilt werden."

den bestehenden Organisationsstrukturen und den unter diesen Bedingungen ablaufenden Prozessen orientiert, Schulverhältnis bedeutet für den Schüler Einordnung in die formale Schulstruktur.

3. Die Schulorganisation behält sich prinzipiell die Freiheit vor, die letztliche Entscheidung über alle organisatorischen und inhaltlichen Probleme im Schulbereich zu fällen. Als zentrales Kriterium steht dabei die Aufrechterhaltung der Funktion der Organisation vor allen anderen Zielen, mögen sie inhaltlich noch so sehr begründet sein.
4. Die Schulorganisation ist weniger auf inhaltliche Ziele als auf Funktionsziele ausgerichtet, was dem Schüler als Verpflichtung zur an den schulischen Lernzielen orientierten Leistung entgegentritt. Qualifizierung tritt dem Schüler als formale Anforderungsstruktur und Leistungsaufforderung entgegen. So wird die Qualifikationsleistung aber auch durch die Organisation selbst verstanden, was zu entsprechenden Dysfunktionalitäten in Hinsicht auf die institutionelle Aufgabe führen kann.
5. Mitwirkungs- und Informationsrechte der Schüler sind Zugeständnisse formaler Art, die seine Integration zum Ziel haben. Sie stoßen in dem Moment an ihre Schranken, wo sie das Funktionieren der Organisation in Frage stellen könnten.

Wie sich diese Bestimmungen nun konkret in der Schule durchsetzen, ob am bürokratischen oder am human-relations-Modell der Organisation orientiert, fällt in den Bereich der sich jeweils innerhalb des bestehenden Rahmens durchsetzenden Wirklichkeit. Die Möglichkeiten müssen aber von anfang an als begrenzt angesehen werden, da die Schule ihren instrumentalen Anspruch auf die Schüler nicht so leicht aufs Spiel setzen wird, indem sie ihnen Eigenrechte gewährt, die grundsätzliche Eingriffe in das Schulverhältnis erlauben würde. Auf der anderen Seite ist die strukturelle Stellung der Schüler so schwach, daß schon dadurch

verhindert wird, daß sich langfristig ein solches Selbstverständnis entwickelt. Ohne dieses Selbstverständnis bleiben selbst gewährte Eigenrechte folgenlos. Daß diese Eigenrechte sich in jedem Fall innerhalb eines gesetzlich abgesteckten Rahmens bewegen werden, ist an die Aufgabe der Schule als gesellschaftliche Institution der Qualifizierung - und ihre g e n e r e l l e organisatorische Fassung - gebunden.

An diese Qualifikationsaufgabe mit ihrer generellen Tendenz zur Ausbildung erweiterter sozialer Handlungskompetenzen ist jedoch auch eine Ausweitung des Handlungsrahmens der Mitglieder der Schule gebunden. Solange deren Verhalten gänzlich von bis ins einzelne ausgeführten Rollenvorschriften bestimmt wird, müssen sich zwangsläufig Dysfunktionalitäten ergeben, die dann wiederum die Effektivität der Organisation gemessen an gesetzten Zielen in Frage stellen, von der politisch-demokratischen Erziehung nicht zu reden.

Die Frage ist, wie sich diese Erkenntnis in der Organisation umsetzen kann, da sie erst einmal am formalen Funktionalisieren orientiert ist - das ist ihr Begriff von Zielerfüllung - und nicht in der Lage ist, sich kritisch ihren eigenen Organisationszielen gegenüberzustellen, d.h. im Falle der Schule, Kriterien für die Weiterentwicklung der Organisationsziele zu finden sowie deren Umsetzung in die formelle Struktur der Organisation.

Hier wird erkenntlich, wie eng die Regelung der Mitbestimmung der Schüler mit dem Komplex der organisatorischen und inhaltlichen Probleme der Schule verschränkt ist: hierarchische Schulstruktur, Schulordnung, Leistungskonkurrenz, Unterrichtsorganisation und Lerninhalte bestimmen den Schüler in einer Weise, daß "Mitverantwortung" zu einer Farce werden kann. Mitbestimmung "... kann letztlich in einem Schulwesen nicht fruchtbar werden, in dem die Beteiligten durch das System sich selbst entfremdet werden."⁵¹¹⁾

511) VOGEL, JOHANN PETER: Mitbestimmung in der Schule.
in: NS 12/1972 S.216.

4.2.3 Schulordnung und SMV als "Definitionsmittel" der Schülerrolle durch die Schulorganisation

Die Entfremdung in Bezug auf das Rollenhandeln des Schülers kann dadurch ausgedrückt werden, daß deren Ausgestaltungsmöglichkeiten weniger durch Definitionsoffenheit der Situation als durch deren Institutionalisierung - d.h. Einpassung in die Organisation nach Maßgabe der die Schule bestimmenden herrschenden Zielvorstellungen - gekennzeichnet sind. Mollenhauer dazu: "Erziehungsideologien, verbal explizit gemachte Verhaltensnormen, Erziehungskonventionen und -sitten, Hausordnungen pädagogischer Einrichtungen sind unter diesem Gesichtspunkt symbolische Techniken, den Spielraum der Situationsdefinitionen durch den *Rucandus* einzuschränken."⁵¹²⁾ Um diesen "Definitionsspielraum" geht es, nicht um die Bindung an ausgeformte Spielregeln, die die Einbindung in die bestehende Struktur zum Ziel haben. Mitbestimmungsregelung müssen den "Spielraum" der Schüler vergrößern, ihn zumindest absichern helfen, statt wieder eine neue pädagogische Inanspruchnahme zu sein, wie man es von vielen Regelungen zur Ordnung in der Schule und zur Schülermitverwaltung (SMV) sagen könnte. Diese Regelungen sind ein Beispiel dafür wie über die an der Funktion der Schule orientierten Regeln hinaus der "Definitionsspielraum" der Schüler verringert wird.

"Mit dieser Hausordnung wurden von Schulleitung, Personalrat, Elternbeirat und Schülermitverantwortung Verhaltensregeln vereinbart, die ein reibungsloses Zusammenleben ermöglichen sollen."⁵¹³⁾ So oder ähnlich beginnen Schulordnungen, die besser "Schülerordnungen" heißen sollten,

512) MOLLENHAUER, KLAUS: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1974. S.124.

513) Aus der Präambel einer Münchner Gymnasialschulordnung.

da sie nur in Ausnahmefällen auf Vorschriften über das Verhalten der anderen Mitglieder der Schule wie Lehrer und Verwaltungspersonal einbeziehen. Sollen sie der Notwendigkeit dienen, die im Rahmen einer Großorganisation anfallenden Probleme der Sicherung und Haftung zu regeln, so demonstriert sich doch in der Wahl der Adressaten, in der sprachlichen Formulierung und in der inhaltlichen Zusammenstellung der zu regelnden Komplexe die Vorstellung von der Wirklichkeit der Abläufe und der Strukturen der Interaktion in der jeweiligen Schule.

"In vielen Fällen ist keine größere Diskrepanz zwischen den (proklamierten d.V.) Erziehungszielen der Schule, wie Förderung des Einzelnen auf seine geistige und soziale Reife hin, und dem Negativkatalog einer von Verboten regierten Schulordnung denkbar."⁵¹⁴⁾ Selten werden dabei einmal die Interessen und Bedürfnisse der Schüler aufgenommen, es geht vielmehr nur um die Anpassung an die Ordnungsvorstellung der Schule, die oft bishin in den privaten Bereich des Schülers reicht, wenn mit diesen Ordnungsvorstellungen in Bezug auf den geregelten Ablauf des Schulbetriebs gleichzeitig Vorstellungen charakterlicher Ordentlichkeit verbunden sind.

Dies gilt stärker für Schulordnungen an Hauptschulen als an Realschulen oder Gymnasien.⁵¹⁵⁾ Man könnte es interpretieren als unterschiedliche Formen der Sozialqualifizierung: bei den Hauptschülern über das sachlich nicht begründete Verbot und dem direkten Bezug auf zu internalisierende Verhaltensnormen; bei den Real- und Gymnasialschülern mittel argumentativ abgestützter Begründungen, ohne dabei Tugendbegriffe ins Feld zu führen, wobei die "sachlichen Begründungen" oft nicht weniger mit Ordnungs-ideologien beladen sind, nur daß sie sich weniger manifest zeigen.

514) LOHMANN, CHRISTA u. Friedmann Prose: Organisation und Interaktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Diskurses. Köln 1975. S.48.

515) ebenda.

Die Schulordnungen werden oft wie zum Spott von der SMV mitausgearbeitet und unterzeichnet. Darin drückt sich nicht nur der Mangel an Rechten und Initiativmöglichkeiten aus, der die Schülervertretung dazu tendieren läßt, festen Situationsdefinitionen des Verhaltens in der Schule zuzustimmen, um darin ein Minimum an Verhaltenssicherheit zu finden. Wobei die jeweilige SMV sicher sein kann, daß diese Zustimmung als verantwortungsvolles Handeln für die Schulgemeinschaft gewertet wird.

"Sich einordnen und der Gemeinschaft dienen, Positives im kleinen Kreise wirken und Ruhe und Ordnung zu wahren..."⁵¹⁶⁾ ist der Tenor, der die überwiegende Praxis der SMV kennzeichnet, zumindest das, was von der Schulorganisation von ihr erwartet wird.

Schon der ewige Streit um die Benennung - ob Schülermitverantwortung oder ob unter den gleichen Insignien "SMV" nicht Schülermitverwaltung zu verstehen sei, kennzeichnet diese Situation und das Dilemma. Die Schüler sollen die Organisation Schule "mitverantworten", wobei sie doch ohne Zweifel als Objekte dieser Organisation betrachtet werden, zumal sie keinerlei Möglichkeiten besitzen, über die Ziele der Organisation noch über deren Umsetzung mitzubestimmen. Wenn die Schule die SMV unterstützt hat, dann in der expliziten Hervorhebung ihrer Erziehungsfunktion für die Schule, also als Integrationsinstrument. Andererseits - auch das sollte man nicht vergessen - wurde teilweise auch über das Instrument der SMV ein Mitbestimmungsanspruch der Schüler gegenüber der Schule deutlich, teils auch gegen sie, wie oftmals in der Schülerbewegung Ende der 60-er Jahre.

516) ZIMMERMANN, PETER: "Sich einordnen und der Gemeinschaft dienen". Eine Untersuchung von Schülerreden bei Abiturfeiern. in: Frank.Rundsch. Nr.226 v.17.9.1968. S.6.

Diese beiden Tendenzen - die SMV als Integrationsinstrument seitens der Schule auf der einen und als Instrument der Interessenvertretung von seiten der Schüler auf der anderen Seite - lassen sich auch in der diesbezüglichen Diskussion in der Schulpädagogik durchgängig verfolgen. Einerseits Heranziehung zu Hilfsdiensten, um auf diese Weise Gehorsam, Pflichtgefühl und Ordnungssinn üben zu lassen, aber auch um Reibungspunkte innerhalb der Schule zu beseitigen, indem die Normen und Regeln als äußere mittels dieses Integrationsmechanismus vom Schüler internalisiert werden sollen. Statt nackter Schulzucht eine von der Schülerschaft mitgetragene Ordnung, ohne daß diese sich darum änderte.

Auf der anderen Seite wird im Rahmen der Überlegungen zur Demokratisierung des Schullebens die Anerkennung legitimer Interessengegensätze diskutiert, von Konflikten, die nicht ohne weiteres durch Formen der Konfliktbewältigung beseitigt werden können sondern als solche anerkannt und institutionell in einer eigenständigen Schülervertretung gefaßt werden sollen.

Auf die umfangreiche Literatur zu diesem Thema möchte ich nicht im einzelnen eingehen,⁵¹⁷⁾ sondern kurz versuchen, Richtungen zusammenfassend darzustellen.

Den ersten Ansatz könnte man als den konservativ-institutionellen Standpunkt⁵¹⁸⁾ bezeichnen. Er geht aus von der Behandlung des Schulverhältnisses als "verwaltungsrechtliches Sonderverhältnis", in dem in Bezug zum Schulzweck besondere Pflichten erwartet und Rechte eingeschränkt

517) Vergl. dazu: AUERNHEIMER, GEORG u. Martin Doehlemann: Mitbestimmung in der Schule. München 1971; MÜLLER, C. WOLFGANG: Die Stellung des Schülers an unseren Schulen. in: Fürstenau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule. a.a.O. S. 67-90; SCHEIBE, WOLFGANG: Schülermitverwaltung. Berlin, Neuwied 1966; insbes.: HOLT-MANN, ANTONIUS u. Sybille Reinhardt: Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim u.a. 1971.

werden können. Die organisationsrechtliche Statuserhaltung steht im Mittelpunkt unter Benutzung pädagogischer Rationalisierung: Freiheit und Verantwortung könne am besten durch Pflichten und Selbstdisziplin erlernt werden.

Dieser Standpunkt wird vornehmlich von "organisationsnahen Stellen" etwa in Verlaubarungen seitens der Kultusbehörden vertreten. Hier können wir auch die oben besprochene Erklärung der Kultusminister "Zur Stellung des Schülers in der Schule" einordnen. Grundsätzlich wird zwar die Möglichkeit der gesetzlichen Erweiterung der individuellen und kollektiven Rechtstellung der Schüler offengelassen, der Interpretationsspielraum verengt sich jedoch wieder durch den permanenten Bezug auf den "Bildungsauftrag der Schule", der jedoch nicht, wie oben aufgezeigt, an ihren edukativen Zielen gemessen wird, sondern an binnenorganisatorischen Funktions- und Ordnungsgesichtspunkten.

Perschel⁵¹⁹⁾ wie auch andere Verfasser weisen darauf hin, daß sich an sich auch ausgehend vom geltenden Recht mehr Möglichkeiten der Ausgestaltung der Schülervertretung ergäben. Die sich jedoch der institutionell gebundene Standpunkt als konservativ durchsetzte, zeigt die Entwicklung nach 1945, als die ursprünglich demokratisch angelegte materielle Normfestlegung im Zuge der Verordnungspraxis der Kultusminister der Schülervertretung ihre Basis bis zur Ohnmacht verengte.⁵²⁰⁾

Zur rechtlichen Seite: HINRICHS, DIDRICH: Die SMV im Umbruch. Hannover 1969; DÖRING, PETER u. Sybille Schneider: Der Schüler als Staatsbürger. Frankf. 1970. (Mit umfassender Bibliographie).

518) Vergl. BAUER, ADAM: Zur Soziologie des Schülers.a.a.O. S.38 ff. Sowie MÜLLER, C.WOLFGANG: Die Stellung des Schülers...a.a.O. S.67 ff.

519) PERSCHEL, WOLFGANG: Die demokratische Schule im Recht. in: b:e 2/1969. H.5. S.16-20.

520) Vergl.: PERSCHEL, WOLFGANG: Die Rechtslage der SMV. Neuwied, Berlin 1966. S.24 ff.

Angesichts ihrer ohnmächtigen Stellung als Ordnungs- und Anpassungsinstrument ist es kein Wunder, daß die SMV von den Schülern entsprechend negativ eingeschätzt wird.⁵²¹⁾ Durch die Tendenz der Schulorganisation, die SMV für sich zu funktionalisieren, kann aber auch ein Konfliktherd geschaffen werden, der sich schließlich gegen die Organisation richtet, wie es sich in der Schülerrebellion gezeigt hat. Von daher ist die gewisse Flexibilität zu erklären, mit der sich der institutionelle Ansatz jeweils auf besondere Situationen einstellt. Der Konservatismus ist insofern Grundhaltung, weil die Organisation dazu tendiert, ihre eigenen Strukturen zu bewahren und zu erhalten.

Die Widersprüchlichkeit dieser konservativ-institutionellen Haltung läßt sich an dem folgenden Zitat des Kultusministers von Schleswig-Holstein aus der Einleitung zu einer Broschüre zur Stellung des Schülers vom August 1973 aufzeigen:

"Teilhabe bedeutet im Bereich der Schule neben der Wahrnehmung eines demokratischen Grundrechts auch Instrument der Erziehung mit dem Ziel, junge Menschen zur Teilhabe zu befähigen. Mitwirkung ist damit Teil des pädagogischen Auftrags zur Schule und hat sich folglich an der Gesamtaufgabe der Schule zu orientieren. Es wäre unredlich - und unter vielen Gesichtspunkten fragwürdig - a u s g e - r e c h n e t i n d i e s e m B e r e i c h j u n g e Menschen auf dem Wege zu Selbstbestimmung und politischer Mündigkeit schon so handeln zu lassen, als hätten sie das Ziel dieses Weges bereits erreicht."⁽⁵²²⁾

Hinterrücks werden die Möglichkeiten wieder entzogen, die erst deklamatorisch als notwendig im Sinne der Erziehungsziele eingeführt wurden. Sie scheinen dem Wesen der Schule zu widersprechen: "ausgerechnet in diesem Bereich" - wo

521) Vergl. HOLTSMANN, ANTONIUS u. Sybille Reinhardt: Schülermitverantwortung... a.a.O. S.49. Hier wird von einer Hannoveraner Untersuchung berichtet: 88,3% der befragten Schüler sprachen sich gegen die jetzige SMV aus, 58% der Befragten bejahten jedoch eine Schülervertretung als Interessenvertretung.

die Schüler doch erst einmal anständiges Verhalten lernen sollen - das wird ein schönes Durcheinander geben und die Funktion der Schule gefährden - meint man zu hören. Die Reduktion der SMV auf Ordnungsaufgaben und Instrument der Konfliktschlichtung innerhalb der Schule ist die Folge. Zielvorstellungen wie Erziehung zur demokratischen Teilhabe bleiben auf der Strecke. "Grundlegende Einsichten, daß z.B. die Motivation zur Mitverantwortung kaum ohne Mitbeteiligung zu erreichen ist, zum anderen aber, daß auf der Grundlage positiver Motivation die Fähigkeit zur Mitsprache den Möglichkeiten nachwächst, bleiben pädagogisch unbenutzt."⁵²³⁾

Der zweite Ansatz wird als reformpädagogisch-zwischenmenschlicher bezeichnet.⁵²⁴⁾ Hier steht nicht die gesetzlich geregelte Stellung des Schülers im Mittelpunkt, sondern der pädagogisch interpretierte Schulzweck in Form des pädagogischen Bezugs "... als persönlich gefärbtes und pädagogisch verantwortetes Beziehungsgeflecht zwischen - im Idealfall - je einem Erzieher und einem Zögling".⁵²⁵⁾ Es ist schon kritisiert worden, wie über diese Definition des Erziehungsverhältnisses in der Schule eine Reihe von patriarchalischen, autoritativen und manipulativen Elementen mitgetragen wird, die, statt das Herrschaftsverhältnis abzuschaffen, die Schüler unter Negierung ihrer Eigenrechte in der Organisation in die Organisation einpassen.

522) DER KULTUSMINISTER des Landes Schleswig-Holstein: Schüler und Schule. Zur Stellung des Schülers in der Schule. Kiel 1973. S.3. (Hervorh. d. V.)

523) BAUER, ADAM: Zur Soziologie des Schülers... a.a.O. S.38.

524) Vergl. ebenda S.38 ff.

525) MÜLLER, C.WOLFGANG: Die Stellung des Schülers...a.a.O. S.74.

Dieser von Pädagogen wie W. Scheibe⁵²⁶⁾ vertretene Ansatz ist die pädagogisch motivierte Ergänzung zum konservativ-institutionellen Standpunkt. Der institutionelle Zwang wird durch Internalisierung ergänzt, durch die bewußte Einsicht des Zöglings in die Notwendigkeit, sich von der Schule und unter den in ihr gegebenen inhaltlichen und organisatorischen Normen erziehen zu lassen. Die Schüler sollen die innere Ordnung der Schule für sich annehmen, sich mitverantwortlich für das Ganze fühlen und sich für das Ganze d.h. für die Durchführung dieser Ordnung einsetzen, für die Aufrechterhaltung der Funktionen der Organisation. So versteht Scheibe als Aufgabe der SMV die Mitwirkung bei stetigen Aufgaben, "... die gleichsam zum laufenden Betrieb der Schule hinzugehören, wie die Mitsorge für den Klassenraum, für Schulhaus und-hof, die Mitwirkung bei der Ordnung, Mitverwaltung von Lehrmitteln, Mitorganisation von Klassenfahrten und nicht zuletzt die Sorge für die benachteiligten Schüler."⁵²⁷⁾ Daneben erwähnt er die Organisierung von Arbeitsgruppen, Aktionen, Festen.

Diese Aufgaben besitzen zweifelsohne eine große Bedeutung für die Schule, also auch für die Schüler. Im Bezug auf die Stellung des Schülers in der Schulorganisation bilden sie jedoch von der Organisation vordefinierte Handlungsmöglichkeiten, die mit der Existenz einer Schülervertretung direkt nichts zu tun haben müssen, sondern Aktivitäten der Schüler in die Schule hereinziehen. Damit werden sie der sozialen Kontrolle der Organisation unterworfen und ihren Zielen unterstellt. "Ist aber dieser Prozeß erst einmal für die Veranstalter von Schule befriedigend verlaufen, dann kann die domestizierende

526) SCHEIBE, WOLFGANG: Schülermitverantwortung. Berlin, Neuwied³ 1966.

527) Derselbe: Schülermitverantwortung. in: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Theorie der Schule...a.a.O. S.109.

Mitwirkung der Schüler an der Gestaltung des innerschulischen Lebens in den verschiedenen Formen der Schülermitverantwortung freigegeben werden."⁵²⁸⁾

"Wir machen mit"⁵²⁹⁾ lautete bezeichnenderweise der Titel des zentralen Organs der "Gesellschaft der Freunde der Schülermitverantwortung e.V.", keineswegs eine Zeitschrift von Schülern sondern von Pädagogen, reinster Ausdruck der die Stellung der Schüler pädagogisierenden Ideologie, die unter Bezug auf eine sozialharmonische Gemeinschaft der Schule institutionelle Probleme und Gruppenkonflikte ausklammert. Unter dieser Sicht ist der Toleranzspielraum ganz schnell erreicht, wenn nämlich "Mitmachen" sich der Funktionalität des vorgestellten Systems nicht widerspruchslos einfügt.

Die Frage stellt sich natürlich, inwieweit es selbst unter Effektivitätsgesichtspunkten für das reibungslose Funktionieren der Gesamtorganisation Schule positiv ist, wenn die Handlungsmöglichkeiten der zentralen Mitgliedsgruppe Schüler zu restriktiv definiert werden. Ob damit nicht zusätzlicher Konfliktstoff geschaffen wird, zu dessen Lösung wiederum nur begrenzt Verfahren zur Verfügung stehen. Dies Problem wird insbesondere dadurch verschärft, als durch die Verlängerung der Schulzeit und die Erhöhung des Anteils der Schüler an weiterführenden Schulen insgesamt der Anteil der älteren Schüler gestiegen ist, die sehr wohl in der Lage sind, Interessen, eigene Vorstellungen und Kritik zu formulieren. Die permanente Demonstration ihrer Unmündigkeit, die ihrer Stellung in der Schule implizit ist, war sicher auch mit ein Grund für die "Schülerrevolte".

528) MÜLLER, C.WOLFGANG: Die Stellung des Schülers...
a.a.O. S.76.

529) Die Zeitschrift "Wir machen mit" ist heute umbenannt in "SV-Zeitschrift". Die Titeländerung zeigt wohl den Verlust der naiven Haltung zum Problem der Schülervertretung an.

Diese war auch der Anstoß zu Überlegungen, die man als progressiv-institutionellen Ansatz bezeichnen könnte:⁵³⁰⁾ Interessengegensätze zwischen der Schulorganisation und den Schülern werden als legitim anerkannt, wobei nicht erwartet wird, daß Konflikte allein durch Verfahren der Konfliktbewältigung beseitigt werden können. Vertrauen soll auf institutionell geregelten Beziehungen basieren. Durch die Organisationsstruktur bedingte Konflikte werden entpersonalisiert, überflüssige Maßregelungen abgebaut. Der Unterricht wird vermehrt mit in den durch die Schüler bestimmbar und verantwortbar Bereich hereingeholt.

Hier zeigt sich, daß die Veränderung der Stellung des Schülers in der Schulorganisation kein isoliertes und isolierbares Problem ist. So lange Schulaufsicht in der bisherigen Form besteht, so lange der Lehrer in der beschriebenen Position gehalten wird, können umfangreiche Kataloge der Aufgaben der Schülervertretung⁵³¹⁾ nicht darüber hinwegtäuschen, daß es keine eigentlich Mitbestimmung in der Schule gibt.

Erst die weitere Öffnung des Rahmens der Schulorganisation in Richtung auf die Ausprägung eigener Verantwortungsbereiche ihrer Mitglieder, der Ausbau der Lehrposition und die Revision des Curriculums könnten auch für den Bereich der Schüler Veränderungen im Sinne der Vermehrung von Selbstbestimmungsmöglichkeiten ihrer Rolle in der Schulorganisation bringen.

Die zur Zeit zu beobachtende Tendenz ist recht zweideutig: einerseits ist eine gewisse formale Auflockerung der schulischen Restriktionen festzustellen, verbunden mit der Erweiterung der Rechtsbasis der Schüler wie mit konkreten Beteiligungsmöglichkeiten. Dies Auflockerungserscheinungen

530) Vgl. dazu: LENHARD, VOLKER (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankf. 1972. S. 11; BAUER, ADAM: Zur Soziologie des Schülers... a.a.O. S. 38 f; MÜLLER, C. WOLFGANG: Die Stellung des Schülers... a.a.O. S. 80 f.

gehen einher mit inneren Formen der Disziplinierung wie mit der schärferen Neufassung des Verbots der politischen Betätigung in der Schule. Dies ist einerseits der Versuch, die organisierte Kritik der Schule fernzuhalten und mit formellen Mitteln der Sanktion zu unterbinden. Auf der anderen Seite durch Beteiligung Konflikte dadurch abzubauen, indem kritische Potenzen in die Arbeit der Organisation eingebunden und integriert werden sollen. Dies sagt wenig aus über die prinzipielle Umdeutung des funktionalen Anspruchs an die Schüler. Es ist mehr als eine Umorientierung im Sinne erhöhter Flexibilität der Organisation zu bewerten. Diese Tendenz schreitet in dem Maße voran, in dem für die formal entstehende "Definitions-lücke" innerer Ersatz geschaffen ist: Konkurrenz- und Leistungsdruck einerseits bzw. die Bereitstellung sozialer Integrationsmechanismen, die von vorneherein auf den "unvermeidlichen Konflikt" ausgerichtet sind. Oft auf den falschen. Denn die Fixierung auf sogenannte "konkrete Interessenkonflikte" - etwa zwischen Lehrern und Schülern - können auch Ablenkungsfunktion von gemeinsamen Problemen haben. Diese Erkenntnis ist jedoch erst möglich, wenn für die Schüler eine eigenständige und abgesicherte Stellung erreicht wird, denn Solidarisierung setzt Gleichheit voraus.

Wenn diese Entwicklung immer wieder beschränkt wird, so weist das darauf hin, wieviel Konfliktpotential darin verborgen liegt, welches über eine effektive Einrichtung zur Artikulation und Organisation der Schüler erweckt werden könnte.

531) Vgl. dazu: ALLGEMEINE SCHULORDNUNG. Abschnitt IX: Einrichtungen zur Mitgestaltung des schulischen Lebens. 1. Teil: Schülermitverantwortung. Aus den vergleichsweise ausführlichen Angaben zur SMV ist keine effektive Neuordnung der Stellung des Schülers zu erschen. Im Gegenteil wird sein "Definitionsspielraum" in dieser bayerischen Schulordnung restriktiv eingeschränkt.

Die Beschränktheit der Stellung der Schüler ist nicht nur ein organisatorisches Problem, sondern auch Ausdruck der beschriebenen Tendenz der Dequalifizierung, die die in der fortschreitenden Vergesellschaftung der Arbeit angelegten historischen Möglichkeiten in Bezug auf die Qualifikationsinstitution Schule jeweils von Neuem in der Negation beschränkt. In der fortgeschriebenen Objektstellung der Schüler ist ein Bündel von Sozialqualifikationen enthalten, die als Anpassung und Unterordnung mit zu den "Bildungszielen" der Schule gezählt werden müssen. Diese Stellung setzt auch einen Unterricht voraus, der systematisch die Schüler und ihren Erfahrungsbereich ausgeblendet hält, der deshalb anscheinend unter Zwang gegen die Schüler durchgesetzt werden muß.

Mitbestimmung der Schüler an unseren Schulen ist eine unumgängliche Forderung. Sie bekommt aber erst ihren realen Gehalt, wenn sie mit Veränderungen der Inhalte der Schule selbst verbunden ist. Unter der Perspektive der allseitigen Ausbildung des Individuums ist Mitbestimmung ein notwendiges Element des Unterrichtsprozesses, welches ihn mittels Hereinholen von gemeinsamer Erfahrung, Kritik und Kontrolle erst als gemeinsamen Lernprozeß konstituiert. Für heute gilt:

- Einrichtungen von Schülervertretungen auf allen Ebenen der Schulorganisation.
- Ernstnehmen der ihnen zugeschriebenen Kompetenzen als Eigenrechte, d.h. Streichung aller organisationsbedingten Vorbehalte.
- Schwerpunktsetzung der Rechte auf den Unterrichtsberreich und Angelegenheiten im Bereich der Einzelschule.

Diese Forderungen werden auch in der vieldiskutierten Empfehlung der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates zur Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern deutlich ausgesprochen.⁵³²⁾

532) DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbstständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973.

5 Der Unterricht - Ebene der Zieltätigkeit der
 Organisation Schule

Die Unterrichtung der Schüler ist die Zieltätigkeit der Schulorganisation. Im Laufe der Organisationsanalyse ist jedoch schon klar geworden, daß die generellen Erwartungsordnungen der Organisation nicht durchgängig gleich an diesem Ziel ausgerichtet sind. Die aufgezeigten Rollenkonflikte und institutionell bedingten Interessengegensätze weisen darauf hin, daß es sich bei der Schulorganisation um ein komplexes, widersprüchlich strukturiertes Gebilde handelt.

Feldhoff spricht von einer "... Trennung der formalen Organisation des Schulwesens in drei relativ autonome Einheiten mit jeweils unterschiedlich akzentuierten Erwartungsordnungen."⁵³³⁾ Er meint damit die Beamtenhierarchie der Schulverwaltung, deren Tätigkeit an Aufsichts-, Koordinations- und allgemeinen Verwaltungsaufgaben orientiert ist; weiter das Lehrerkollegium und schließlich die Schulklasse, in der sich in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern die eigentliche Zieltätigkeit der Schule - Unterricht - vollzieht. Falls man darunter kein natürliches Gefüge versteht, das jeweils von verschiedenen Aufgaben her definiert ist, kann man dieser These als heuristischer Hilfskonstruktion folgen. Es ergibt sich z.B. daraus auch, daß die im Unterricht erscheinende zentrale Komplementärrollenbeziehung zwischen Lehrer und Schüler nur eine der Rollenbeziehungen innerhalb der Schulorganisation und auch für den Lehrer nur eine unter anderen darstellt. Wohl die wichtigste, aber nicht die seine professionelle Tätigkeit bestimmende, wie oben dargelegt wurde.

533) FELDHOFF, JÜRGEN: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule.a.a.O. S.260.

Zum Verständnis dessen möchte ich noch einmal herausstellen, daß das "pädagogische Verhältnis" in der Schule unter dem Aspekt der Organisation kein spontanes, einmaliges, an die jeweiligen Personen gebundenes ist, sondern daß es den jeweiligen Bezugsgruppen und ihrer Rolle unterliegt, die ihrerseits wieder eine formal zugewiesene Stellung innerhalb der formalen Organisation Schule haben.

Speziell beim Verhältnis zum Schüler gilt es, gegen die Ansicht von der Autonomie des pädagogischen Bezugs und die Meinung anzugehen, mit persönlich gutem Willen sei das Verhältnis in die gewünschten Bahnen zu lenken. Dies jedoch, ohne dabei die Organisation zu mystifizieren und als Fetisch aufzubauen, der gezieltes persönliches Handeln als nicht möglich erscheinen läßt.

Um die Analyse der Bedingungen dieses Handelns geht es hier. Und diese werden durch das falsche Bild, das sich die Vorstellung des pädagogischen Bezugs von den Vorgängen im Unterricht macht, aus der Sicht genommen. Die hier angesprochene "... moralisierende Auffassung wird (von den Lehrern d.V.) bereitwillig aufrechterhalten, weil sie nicht dazu zwingt, sich Einsicht in objektive institutionelle Probleme zu verschaffen. Sie erlaubt, auf der privatistisch isolierten Annahme zu verharren, entweder Gründe für Erfolg oder Versagen bei sich selbst zu suchen, oder vor der Übermacht der Institution zu kapitulieren."⁵³⁴⁾

Erst das Bewußtsein von den Wirkungen der an die Organisationsstruktur gebundenen Erwartungsordnung kann die Beziehungen im Unterricht aufklären und sie zu bewußt gestalteten machen. Die Einsicht in die strukturellen Voraussetzungen des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Unterricht zeigt die Möglichkeiten ihrer Veränderung. Institutionsblindheit versperrt sie.

534) PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. a.a.O. S. 100.

Die Erkenntnis der Präformation dieser Beziehungen ist Voraussetzung für die Analyse der im Unterricht ablaufenden Prozesse. Die Formalordnung hat dabei die Tendenz, sich in der Orientierung an der Schulstruktur gegenüber aufgabengebundenen Differenzierungen durchzusetzen. Von daher muß das Problem des Unterrichts in Bezug auf die Schulorganisation begriffen werden. Vermittelt über die in Mitgliedsrollen, Verhaltensdefinitionen und inhaltlicher Normierung konkretisierte Formalordnung der Schulorganisation werden die vielen Interaktionsmöglichkeiten auf ein solches Maß reduziert, daß dadurch der allgemeine Erfolg der von der Gesellschaft über das "Sieb" der Schulorganisation definierten Aufgabe der Qualifizierung wahrscheinlich gemacht wird.

Im Unterricht tritt diese Qualifikationsleistung als Einheit auf. Sozialqualifikatorische und arbeitsqualifikatorische Leistungen sind in ihrem Vollzug nicht zu trennen, wenn sie auch im Rahmen der Bestimmung des Transfers von Qualifikationsanforderungen zu entsprechenden Qualifikationsleistungen analytisch isoliert werden müssen, um überhaupt die im Unterricht ablaufenden Prozesse konkreter bestimmen zu können. Doch bedeutet die analytische Trennung nicht, daß sich im Rahmen der Bestimmung der von der Schule zu erzielenden sozialqualifikatorischen Leistungen das Augenmerk ausschließlich auf Beziehungsaspekte richtet, während zur Bestimmung von Arbeitsqualifikationen nur der kognitive Aspekt in Form der Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Kenntnissen herangezogen werden darf.

In der institutionellen Analyse der Schule konnte aufgezeigt werden, wie eng die Inhaltsebene mit der Vermittlung normativer Verhaltensorientierungen verbunden ist. So kann man einerseits die Erwartung aussprechen, daß auf bestimmte Weise geartete Beziehungsstrukturen im Unterricht die Vermittlung einer bestimmten Art von Inhalten fördern bzw. verhindern. Andererseits gibt es

keine "reinen" Inhalte. Als Gegenstand des schulischen Unterrichts sind sie jeweils schon vorgeformt, aus dem Zusammenhang ihrer gesellschaftlichen Existenz genommen und in den Zusammenhang der Schule als Vermittlungsorganisation gestellt, wo sie unter ihren Strukturen neu konstituiert werden.

Wenn ich hier im folgenden die Inhaltsebene und die soziale Beziehungsebene des Unterrichts teilweise gesondert untersuche, dann, weil erst die Bezugskategorien gefunden werden müssen, um dann beides in ihrer Einheit "Unterricht" im Zusammenhang seiner Qualifikationsfunktion betrachten zu können.

Während es bei der Analyse der Inhaltsebene darauf ankommt, zu untersuchen, wie solche schulischen Inhalte als Lerngegenstände zustande kommen - und in welchem Bezug zur Qualifikationsleistung sie stehen - soll die Darstellung der sozialen Prozesse im Unterricht auf dem Hintergrund der Schulorganisation die vorherrschenden Strukturtypen herausarbeiten, die sie als Interaktionen zwischen Lehrer und Schüler in der Schulklasse konstituieren.

5.1 Die Schulklasse als soziale Basis der Interaktion im Unterricht

Die soziale Basis des Unterrichts, der Zielebene der Organisation Schule, ist die Schulklasse mit ihrem Komplex an vielfältig gelagerten sozialen Beziehungen. Die Schulklasse ist ein Produkt der formalen Organisation und ist tief in ihr Strukturbild und das Verhalten ihrer Mitglieder Schüler und Lehrer von ihr geprägt. " Sie ist zunächst nichts anderes als ein soziales Zwangsgebilde. Kind und Lehrer müssen sich in den vorgegebenen Rahmen fügen, gleichgültig, wie sie sich damit abfinden."⁵³⁵⁾

So entsteht schon die Zusammensetzung rein formal nach organisatorischen Gesichtspunkten, die der in ihr zu leistenden Aufgabe äußerlich sind: Wohnort, Alter, u.U. Geschlecht und Konfession, selten Leistung und Wissen. Diese überwiegend formalen Gesichtspunkte sind auf dem institutionellen Hintergrund der Schule als Qualifikationsinstitution zu sehen, welche sich als allgemeine, prinzipiell gesehen gleich auf alle Gesellschaftsmitglieder bezieht.

Die quantitative Zusammensetzung, die Klassenfrequenz, orientiert sich an einem Richtwert, der durch vorhandene Mittel finanzieller oder personeller Art bestimmt ist, zahlenmäßig unabhängig von didaktischen Überlegungen, und oft so hoch, daß er allen pädagogischen Erwägungen ins Gesicht schlägt.

Die Stellung von Lehrer und Schülern ist im Bezug auf ihre Eigenschaft als Mitglieder der Schulorganisation definiert. Ebenso die Zielvorgabe, nämlich Produktion von Wissen sowie Einstellungen und Verhaltensweisen, kurz Qualifizierung, konkretisiert in Lehrplänen, Richtlinien, Verordnungen aber auch anderweitig sich in der Organisation manifestierenden Erwartungen.

Die Schule tritt mit einem gesellschaftlich legitimierten Anspruch an die Schüler heran, der sich in der von ihr bestimmten Form - dem Unterricht in der Schulklasse - einlösen soll.

Die Schulklasse ist jedoch in erster Linie ein Gebilde sozialer Interaktion. Ihre Mitglieder - einmal in diesen sozialen Rahmen eingepaßt - bringen ihren individuellen Hintergrund wie ihre sozialemotionalen Bedürfnisse ein. Wie aufgezeigt, ist ihre Interaktionsweise durch

535) WEISS, CARL: Pädagogische Soziologie. Bd.IV. Soziologie und Sozialpsychologie der Schulklasse. Bad Heilbrunn 1970. S.9.

die formalen Erwartungsvorgaben der Organisation schon vorformuliert, die informellen Beziehungen tragen jedoch eine Eigendynamik mit sich, die erheblich auf den Verlauf der Interaktion einwirkt. Ulich⁵³⁶⁾ weist auf die Spannungen hin, die sich zwischen institutionellen und personalen Erwartungen ergeben können, wobei diese Erwartungen selbst keineswegs eindeutig bzw. gleichgerichtet sind: So schaffen die an individueller Bewertung ausgerichteten Leistungsanforderungen eine Konkurrenzsituation, welche das soziale Klima in der Klasse zerstört. Unbefriedigte emotionelle Bedürfnisse sind oft Ursache für Leistungsschwäche und nicht sachbezogenes und die Aufgabenerfüllung störendes Verhalten. Zwar stellt die Organisation Mittel bereit, die Arbeitssituation wiederherzustellen und sie u.U. gegen den Widerstand der Schüler, ja auch die inneren Überzeugungen des Lehrers zu erzwingen. Dadurch wird wiederum die Lernatmosphäre gestört, sich fruchtbar auswirkende Interaktionsmöglichkeiten abgeschnitten und letztlich die Zielerreichung infrage gestellt. Gerade auch in dieser Widersprüchlichkeit der organisationsstrukturell vorgeformten Interaktionsbeziehungen setzen sich die allgemeinen Bestimmungen durch, denen die Schule als Qualifikationsinstitution unterworfen ist. Allerdings nicht in einem falsch verstandenen Funktionalismus von Einzelelement und Gesamtsystem, nicht als Interdependenz von Prozessen auf verschiedenen gelagerten Systemebenen. Gesellschaftliche Totalität erweist sich dadurch, daß sie in jedem Stück gesellschaftlicher Realität vorzufinden ist. Der undifferenziert angewandte Funktionsbegriff bleibt der undifferenzierten Aussage über allgemeine

536) Vergl. ULICH, DIETER: Gruppendynamik in der Schulklasse... a.a.O. Insbesondere: Kap. 9: Eine "Konflikt-Theorie" der Schulklasse. ebenda S.89-94.

Zusammenhänge verhaftet und verdeckt dabei oft - mehr als er erklärt - die innere Struktur sich realisierender Prozesse als auch den sozialhistorischen Zusammenhang, in dem sie entstanden sind und verstanden werden können. Die Interaktionstheorie bietet einen Rahmen, die sich in der Schulklasse vollziehenden sozialen Prozesse zu erfassen, ohne den weitergespannten auf gesellschaftliche Funktionen ausgerichteten Interpretationszusammenhang aufgeben zu müssen.

5.1.1 Zur Interaktionsstruktur der Schulklasse

In der letzten Zeit wurde von der Erziehungswissenschaft verstärkt die Theorie des symbolischen Interaktionismus aufgegriffen, weil hier - anders als in der traditionellen Sozialpsychologie - die soziale Interaktion als ein dynamischer Prozeß aufgefaßt wird, in dem die Teilnehmer die Handlungen der anderen innerhalb des gegebenen sozialen Bezugsrahmens definieren und interpretativ darauf reagieren können.

Sowohl auf diese Interpretationsmöglichkeit, aber auch auf die Einbettung des Interaktionsvorgangs in den jeweiligen sozialen Rahmen wird besonderer Wert gelegt. Mead, auf dessen Überlegungen die Theorie maßgeblich zurückgeht, schreibt dazu: "Das Verhalten eines Individuums kann nur in Verbindung mit dem Verhalten der ganzen gesellschaftlichen Gruppe verstanden werden, dessen Mitglied es ist, denn seine individuellen Handlungen sind in größeren, gesellschaftlichen Handlungen eingeschlossen, die über den Einzelnen hinausreichen und andere Mitglieder dieser Gruppe ebenfalls betreffen."⁵³⁷⁾

537) MEAD, GEORGE HERBERT: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973. S.45.

Die Identität der Individuen entsteht über einen Anpassungsprozeß, welcher über Wahrnehmung auf der Ebene kommunikativen Verhaltens stattfindet. Dieses besteht im Austausch signifikanter Symbole, d.h. auf dem gemeinsamen sozialen Hintergrund verständlicher sprachlicher und nichtsprachlicher Zeichen, und impliziert die Fähigkeit, die Haltungen anderer einnehmen zu können. Dabei werden motivationale Komponenten anerkannt, die als individuelle Impulse auf den Interaktionsvorgang einwirken, dies jedoch jeweils in der Orientierung an den Verhaltenserwartungen der sozialen Umgebung.

Im Verlauf des Sozialisationsprozesses bilden sich innere "Instanzen", in welchen die Haltungen anderer, besonders der "signifikanten Anderen", d.h. Interaktionspartnern, deren Haltungen in den Interaktionssituationen besondere Bedeutung zukommt, als normative Orientierung zusammengefaßt und organisiert sind: als Selbstkonzept - der Zusammenfassung der Haltung anderer, insofern sie sich auf einen selbst als besonderes Interaktionsobjekt der Gruppe beziehen - und als Konzept des "verallgemeinerten Anderen", als die verallgemeinerten Verhaltenserwartungen der sozialen Gruppe, in der das Individuum sich bewegt.

Bei alledem ist zu berücksichtigen, daß Wahrnehmung, Definition und interpretative Übernahme der Haltung der anderen als persönliches Handeln immer von der besonderen Situation und von den individuellen Verhaltenstendenzen des einzelnen innerhalb der Gruppe mitbestimmt ist. Der "verallgemeinerte Andere" als die vorstrukturierten generellen Verhaltenserwartungen der verschiedenen sozialen Lebensbereiche, wie auch das Selbstkonzept bilden zwar den Ort normativer Orientierungen, geben den Rahmen an, in dem das Individuum jeweils sein Handeln definieren kann. Innerhalb dieser Orientierung fällt die konkrete Handlungsentscheidung. Diese wird als Erfahrung in das Selbstkonzept mit aufgenommen, welches so als Produkt der vorangegangenen Interaktionen mit der sozialen Umwelt nachgezeichnet werden kann.

Auf diese Vorgänge beziehe ich mich, wenn ich fürderhin von sozialer Interaktion spreche: Soziale Interaktion als laufend sich gestaltender Aufbau eines Felds von Handlungsmöglichkeiten.

Auf dem Hintergrund dieser kurzen Ausführungen möchte ich im Bezug auf die Schulklasse als dem sozialen Beziehungsrahmen des Unterrichts einige zentrale Punkte zusammenfassen.

1. Vorstrukturiertheit der Interaktionssituation

Interaktion in der Schulklasse vollzieht sich in den seltensten Fällen in der Beschränkung auf ein dyadisches Verhältnis - Lehrer-Einzelschüler - sondern im Kontext von größeren sozialen Einheiten: der Schulklasse als des Gesamts des in ihr existierenden Geflechts von Einzel- und Gruppenbeziehungen; der Schulorganisation, von der her das soziale Geflecht in der Schulklasse und die generelle Stellung der in ihr interagierenden Individuen sowie über die formalisierten Erwartungen deren Verhalten vorstrukturiert ist; aber auch der Orientierungshintergrund, den die einzelnen Individuen kraft ihrer Zugehörigkeit zu verschiedenen sozialen Bereichen bzw. kraft ihrer jeweiligen Schichtzugehörigkeit besitzen.

2. Zwanghaftigkeit der Interaktionssituation

In der Interaktion im Unterricht treffen die verschiedenen Erwartungsordnungen zusammen, die teils auf ganz unterschiedlichen Ebenen angesiedelt sind, und sich als innere oder äußere normative Orientierungen mit unterschiedlichem Nachdruck d.h. Sanktionskraft versehen gegenüber den Individuen manifestieren. Die formale Erwartungsordnung der Schule als äußere Instanz hat dabei die Aufgabe, den "gemeinsamen Nenner" herzustellen, auch entgegen den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer an der Interaktion. Dies kann zu Friktionen führen, bedingt auch die Distanz, die zwischen dem Raum der Schule und dem eigentlichen Lebensraum der Individuen entsteht.

3. Einschränkung der Interaktionsmöglichkeiten

Die Vermutung, daß sich in der Interaktion im Unterricht diejenige Verhaltenserwartung in Handeln umsetzen wird, die genauer und formaler abgesichert ist, wird durch das Konzept der sozialen Rolle aufgegriffen. Dies trifft insbesondere auf eine Situation zu, in der man von "Verdinglichung"⁵³⁸⁾ der Interaktion sprechen kann, d.h. die Entfaltung der persönlichen Identität ist zugunsten der Herrschaft der sich mit Macht manifestierenden formalen Erwartungen zurückgedrängt. Die Interaktionssituation wird dadurch verzerrt, die Interdependenz und Komplementarität besteht dann in erzwungener Anerkennung der über eine institutionelle Ordnung gesetzten Beziehungsstrukturen.

4. Konflikthaftigkeit der Interaktionssituation

Verschiedene soziale Erfahrungen der Individuen und unterschiedlich strukturierte Selbstkonzepte und "verallgemeinerte Andere" können zu Interaktionsschwierigkeiten führen, die dann generellen Charakter annehmen wenn institutionell ein Maßstab gesetzt wird, wie es im Fall der mittelschichtorientierten Schule der Fall ist. Unterschichtenkinder sind so schon bei Eintritt in die Interaktionssituation benachteiligt, da die Interaktionsbasis aufgrund der verschiedenen normativen Orientierungen auf der Grundlage unterschiedlichen sozialen Erfahrungshintergrundes nicht ausreicht.

Dies führt zu Verunsicherungen der Interaktionspartner mit für die Interaktion in der Schulklasse erheblichen Folgen. Wenn z.B. die Schulorganisation - vermittelt über den Lehrer - eine Bewertung der Interaktionssituation vornimmt, die als jeweils individuelle Bewertung des Interaktionspartners Schüler erscheint, können sich erhebliche Fehleinschätzungen ergeben, da hier verschiedene Erwartensskalen aufeinandertreffen.

538) MOLLENHAUER, KLAUS: Theorien zum Erziehungsprozeß.
a.a.O. S.104.

5. Funktionsbezogenheit der Interaktionssituation

In Bezug auf die Interaktionssituation im Schulunterricht kann man nur bedingt von einer wechselseitigen Beeinflussung zwischen externen, d.h. der Interaktion strukturell vorgelagerten Bedingungen, und den durch die Individuen eingebrachten Verhaltenskomponenten sprechen. Die Schule ist kraft ihrer Aufgabe und mittels ihrer Struktur darauf angelegt, sozial- und arbeitsqualifikatorische Leistungen bei ihrer Zielgruppe, den Schülern, zu erreichen. In der Interaktion in der Schulklasse sollen die von der Schule vertretenen Verhaltens- und Wissensmuster durchgesetzt werden. In der Mitgliedsrolle des Lehrers ist dieser Anspruch formuliert, er wird durch ihn in die Interaktionssituation eingebracht. Dabei kommt ihm in dem Sinne eine Vermittlerstellung zu, als er die schulischen Erwartungen in der Umsetzung im Unterricht jeweils noch interpretiert und in Zusammenhang mit den Erwartungen der Interaktionspartner Schüler bringt. Das heißt, daß innerhalb des von der Organisation gesetzten Spielraums ein mehr oder weniger breites Feld an Situationsdefinitionen existiert, das auch notwendig ist, um den Interaktionsvorgang überhaupt für Lernprozesse freizuhalten. Das ist der Spielraum, der dem Lehrer als pädagogische Freiheit und dem Schüler als mitzugestaltender Unterrichtsraum freibleibt. Hinter dem Rücken der Beteiligten setzen sich dabei die Strukturen durch, die den gemeinsamen Hintergrund der schon angesprochenen individuellen und institutionellen Kausalkette bilden.

6. Die innere Widersprüchlichkeit der Interaktionssituation

In der Interaktion im Schulunterricht drückt sich eine innere Dialektik aus, die von der Schule nur widersprüchlich aufgegriffen wird. Die Sozialisation des Individuums zielt tendenziell darauf hin, "zu sein wie alle anderen."⁵³⁹), um Interaktion überhaupt erst möglich zu

machen, d.h. den Aufbau des "verallgemeinerten Anderen". Andererseits bildet jedes Individuum eine eigene Komplexität von Anlagen, sozialen Beziehungen, Motivationen. Es tendiert dazu, "zu sein wie kein anderer"⁵⁴⁰⁾, d.h. sich selbst konkret handelnd in die Interaktion einzubringen.

Die Schule als Organisation mit dem Ziel, in der Interaktion im Unterricht vorgeplante Verhaltensänderungen zu erwirken, setzt wiederum einen von sich aus definierten Interpretationsrahmen, der organisationsstrukturell abgesichert ist und auf diese Weise die Interaktionssituation "Unterricht" formal und inhaltlich unabhängig von den Beteiligten vorstrukturiert. Lehrer und Schüler finden diese Vorstrukturierung vor, wenn sie als Mitglieder der Organisation Schule in die Situation eintreten. Die Situation selbst könnte man als "Schnittpunkt verschiedener Kausalketten" betrachten,⁵⁴¹⁾ d. durch biographische, organisationsstrukturelle und sozioökonomische Faktoren näher gekennzeichnet werden könnte.

Nichtsdestoweniger geschieht die letztendliche Realisierung über die in ihr handelnden Individuen. Ein Feld von situativen Faktoren als Situationsvariablen entsteht, die der Lehrer oder Forscher einbeziehen muß, wenn er die jeweilige Interaktionssituation nicht so behandeln will, "... als sei sie nichts als der vollständig prognostizierbare Fall einer gut gesicherten Theorie."⁵⁴²⁾

539) KRAPPMANN, LOTHAR: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. in: b:e 4/1971 H.3 S.30.

540) ebenda. Dieser Gegensatz verbindet sich im Aufbau der Ich- Identität und kann als eine der Basisbestimmungen des symbolischen Interaktionismus bezeichnet werden.

541) MOLLENHAUER, KLAUS: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1974. Kap. "Empirische Komponenten der Situation." ebenda S.114ff.

542) ebenda. s.114.

5.1.2 Drei Ansätze zur Analyse der Schulklasse

An der Kritik dreier oft zitierter Aufsätze - so bei Ulich⁵⁴³⁾ - über die Schulklasse als soziales System, von Parsons,⁵⁴⁴⁾ Gordon⁵⁴⁵⁾ und Getzels/Thelen⁵⁴⁶⁾ möchte ich die Schwierigkeit darstellen, die es mit sich bringt, die Schulklasse als soziale Basis des Unterrichts in der komplexen Verschränkung ihres organisationsstrukturell vorgegebenen Rahmens, ihrer institutionellen Funktion und der in ihr ablaufenden Interaktionsprozesse zu erfassen. Dabei möchte ich gleichzeitig versuchen, Kriterien zu entwickeln, die auf diese Komplexität eingehen.

5.1.2.1 Talcott Parsons: Die Schulklasse als soziales System

Parsons verfolgt mit seinem Aufsatz die Absicht, "... einige zentrale Strukturen des öffentlichen Schulwesens zu skizzieren und wenigstens auf einige Formen hinzuweisen, in denen sich jene wichtigen Funktionen erfüllen."⁵⁴⁷⁾ Er setzt dabei den funktionalen Zusammenhang Gesellschaft - Schule als gesellschaftliche Institution voraus und rekurriert unvermittelt - ohne auf dieses Verhältnis weiter einzugehen - auf die Schulklasse als den Ort, "... wo das "Geschäft" der formalen Erziehung tatsächlich besorgt wird."⁵⁴⁸⁾ Er möchte dort "... die Beziehung ihrer Struktur zu ihren primären gesellschaftlichen Funktionen als Instanz der Sozialisation und Verteilung analysieren."⁵⁴⁹⁾

543) ULICH, DIETER: Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München 1974. VI. S. 36-49. Die Lektüre dieses Kapitels gab die Anregung zu dieser Kritik.

544) PARSONS, TALCOTT: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt 1968. S. 161-193.

Sein Begriff der Sozialisationsfunktion deckt sich mit dem hier verwendeten Begriff der allgemeinen Qualifizierung, in seinen Worten: "...die Entwicklung von Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen als wesentliche Voraussetzung ihrer späteren Rollenerfüllung (...) Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft und Bereitschaft zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps innerhalb der Struktur der Gesellschaft. (...) Fähigkeiten können ebenfalls in zwei Komponenten aufgeteilt werden: erstens Kompetenz oder Fertigkeiten, die mit den individuellen Rollen verbundenen Aufgaben zu erfüllen sind; zweitens, "Rollenverantwortlichkeit" oder Fähigkeit, den Erwartungen der anderen hinsichtlich dem diesen Rollen angemessenen interpersonellen Verhalten zu entsprechen."⁵⁵⁰) Hervorheben möchte ich, wie auch er die Einheit der Qualifikationsleistung betont, innerhalb deren zwar verschiedene Komponenten unterschieden werden können, die jedoch gerade in Hinsicht auf ihre Ausbildung zusammenfallen.

Die Schulklasse ist andererseits "... vom Gesichtspunkt der Gesellschaft aus eine Instanz zur Verteilung von "Arbeitskraft"⁵⁵¹) Parsons geht dabei von der Korrelation zwischen dem Ausbildungsniveau einer Person gemessen an der Erlangung formaler Berechtigungen und dem gesellschaftlichen Statusniveau aus, das er seinerseits mit dem Berufstatus gekoppelt sieht, was Schelskys These von der

545) GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System. in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln, Opladen 1969. S.131-160.

546) GETZELS, Jacob W. u. Herbert A. Thelen: The classroom group as a unique social system. in: Henry, Nelson B. (Hrsg.): The dynamics of instructional groups. Sociopsychological aspects of teaching and learning. The Fifty-ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago 1960. S.53-82.

547) PARSONS, TALCOTT: Die Schulklasse als soziales System. a.a.O. S.193.

548) ebenda S.161.

549) ebenda.

Schule als zentraler sozialer Dirigierstelle entspricht.⁵⁵²⁾ Parsons Ausgangsthese in Bezug auf diese Verteilung ist dabei, "...daß der während der Grundschule stattfindene, entscheidende Differenzierungsprozeß (der von einem anderen Gesichtspunkt aus Selektion bedeutet) sich auf einer einzigen Hauptachse, der Leistung, vollzieht."⁵⁵³⁾ Die Voraussetzung für die Stichhaltigkeit dieser These ist, daß die Schule Chancengleichheit im Sinne der anfänglichen Gleichheit der "Wettbewerber" wie gleiche Bedingungen des Wettbewerbs gewährleistet, wofür Parsons sich Mühe gibt, Argumente vorzubringen: Gleichheit des Status der "Wettbewerber" nach Alter und Familiensituation; Gleichheit über die gemeinsame "verblüffend" undifferenzierte Aufgabenstellung; Gleichheit durch die scharfe Polarisierung zwischen Lehrern einerseits und Schülern andererseits; Gleichheit über den "verhältnismäßig" systematischen Prozeß der Bewertung der Schulleistung.⁵⁵⁴⁾ Daß gegen diese Argumente zur Abstützung seiner Prämisse der Leistung als "wirklich einzigen" Hauptachse der Differenzierung (=Selektion) einiges vorzubringen ist, darauf soll es an dieser Stelle nicht ankommen. Wichtig ist, daß er den Selektionsmechanismus der Schule als von askriptiven Konstituenten frei beweisen will, um ihn dann über den Begriff der nicht-askriptiven d.h. erworbenen, persönlich gebundenen Leistung in den Qualifikationsprozeß hereinzuholen und damit als eigenständigen Wirkmechanismus, der seinerseits in der gesellschaftlichen Struktur verankert ist, zu vernachlässigen. Parsons gibt dem geschickt terminologischen Rückhalt, indem er im weiteren statt Selektion den Begriff "Differenzierung" benutzt, was einen quasi natürlichen Prozeß auf der Ebene der gleich angesetzten Leistungsanforderung evoziert und wohl auch so gemeint ist.

550) ebenda S.162f.

551) ebenda S.163.

552) Dies widerspricht übrigens den zentralen Thesen von Jencks, der in Zusammenfassung amerikanischer

Dieses Vorgehen wird von seinem theoretischen Ansatz erlaubt, insofern er die Schulklasse in unvermittelten funktionalen Zusammenhang zur Gesellschaft stellt, eine Konkretion mit einer höchst komplexen Abstraktion, ohne diesen Schritt theoretisch auch nur andeutungsweise zu untermauern. Der Gesellschaftsbegriff wird dadurch nichtsagend, als er in keinerlei historischen Zusammenhang gestellt ist, die Schulklasse auf der anderen Seite als empirisch aufweisbare soziale Institution aus ihren über sie hinwegweisenden strukturellen Zusammenhängen isoliert wird. Der Begriff der Funktion samt seinen Konkretisierungen - Sozialisationsfunktion, Selektionsfunktion - wie auch andere damit verbundene zentrale Kategorien sollen diesen Bruch überdecken.

Dazu gehört auch der Leistungsbegriff. "Leistung" wird als die konkrete Erscheinung, über die sich die gesellschaftliche Funktion der Schulklasse vermittelt, als zentraler Begriff der Analyse eingeführt, ohne daß er weiter inhaltlich ausgewiesen ist als in der Fortsetzung des Funktionsbegriffs, wie sich später herausstellt.

So zerlegt Parsons "Leistung" in der Schulklasse - das heißt eigentlich im Unterricht - in zwei Hauptkomponenten, "...das eher spezifisch "kognitive Lernen" von Informationen, Fertigkeiten und Bezugsrahmen, die mit empirischem Wissen und technologischer Bewältigung von Problemen verbunden sind.(...) Die zweite Hauptkomponente könnte allgemein als "moralische" genannt werden."⁵⁵⁵), worunter er Betragen, Disziplin und Arbeitsverhalten versteht.

Untersuchungen die fehlende Korrelation zwischen Chancengleichheit in der Bildung und gesellschaftlicher Gleichheit aufgezeigt hat. Vergl. JENCKS, CHRISTOPHER u.a.: Chancengleichheit. Reinbek b/Hamburg 1973

553) PARSONS, TALCOTT: Die Schulklasse als soziales System. a.a.O. S.165f.

554) ebenda S.168.

555) ebenda S.171.

Wohlgermerkt handelt es sich hier um Leistungskomponenten, für die Erwartungsordnungen existieren, nach denen eine Bewertung erfolgt, die wiederum Grundlage für eine "Leistungsdifferenzierung" ist. Parsons stellt dabei eigens heraus, daß die Komponenten der Leistung - kognitiv und moralisch - zumindest in den unteren Klassen nicht klar voneinander geschieden sind und kommt dabei zu dem interessanten Schluß, daß dort "...die Schulklasse im wesentlichen nach einem einzigen Leistungskontinuum differenziert, dessen Inhalt relative Auszeichnung bei der Erfüllung der Erwartungen ist, die der Lehrer als Vertreter der Erwachsenen-Gesellschaft an die Kinder stellt."⁵⁵⁶⁾

Leistung taucht hier als inhaltlicher Begriff auf. Die schulischen "Leistungs"anforderungen werden als direkte Umsetzung der gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen verstanden, wobei er die institutionelle Ebene - Qualifikationsanforderungen - und schulorganisatorische Ebene - Schul-Leistungsanforderungen - gleichsetzt. Die schulische Leistungsanforderung tritt als Einheit auf und wird als solche Einheit in die Leistungsbewertung aufgenommen. Dies wird verdeckt dadurch, daß sich diese Bewertung in Form der "Fachnote" nur auf "Fachleistungen", im Parsonsen Sinne auf die "kognitive" Leistungskomponente bezieht, während die "moralische" Komponente über disziplinarische durch Sanktionen abgestützte Formalordnungen institutionelle Bewertung zukommt, wobei diese beiden Dimensionen real jedoch in alle Leistungsbewertungen eingehen.

Die wichtigere Frage in Bezug auf die Schulklasse als soziales System wäre jedoch, inwiefern das ihr vorausgesetzte Leistungssystem als Ausdruck der beiden Hauptfunktionen der Schule - Qualifizierung und Selektion - die sich in ihr vollziehenden Interaktionsprozesse

⁵⁵⁶⁾ ebenda S.172.

maßgeblich gestaltet und wie etwaige strukturell vorgegebene Widersprüche verarbeitet werden.

Parsons weicht diesem Problem insofern aus, als er zur Erklärung von zugegebenen Spannungen auf Faktoren rekurriert, die er in ihrer Entstehung außerhalb des sozialen Bereichs der Schulklasse ansiedelt.

Er bezieht sich dabei in erster Linie auf die für die Beziehungen in der Schulklasse zugegebenermaßen bedeutende "peer-group". Abseits der spezifischen Situation in der Schulklasse betrachtet er die Altersklassengruppe als Übungsfeld der Unabhängigkeit von der Erwachsenenrolle und eben darin mit der Möglichkeit verbunden, Zustimmung und Anerkennung von seiten der Nichterwachsenen zu erlangen. Er sieht dabei den Generationenunterschied als Typus der hierarchischen Statusdifferenzierung, die Altersklassengruppe als Typus der egalitären Beziehungen von Individuen von "gleichem oder beinahe gleichem" Status. Da die Rollenleistung des erwachsenen Individuums in beiden Bereichen erfolgen müsse, sei "...eine Reorganisation der Motivationsstrukturen wichtig, so daß die ursprüngliche Dominanz der hierarchischen Achse zugunsten einer Stärkung der egalitären Komponente modifiziert wird."⁵⁵⁷⁾ Hierin sieht Parsons die Rolle der "peer-group".

Hier geht es nicht darum, in Frage zu stellen, ob sich dieser Sozialisationsvorgang in der Schulklasse vollzieht. Wichtig ist der Gang der Argumentation als Basis der Begründung von strukturellen Konflikten in der Schulklasse.

Denn nach Parsons kehrt dieser Gegensatz innerhalb der sozialen Beziehungsstruktur der Schulklasse als Tendenz zur Dichotomie von Lehrer - Schüler - Beziehung und "peer group" wieder.

Parsons verbindet dabei die Lehrer-Schüler-Beziehung als hierarchische Achse im obigen Sinne mit der durch den Lehrer vertretenen Leistungsfunktion als generellster

557) ebenda S.174.

institutioneller Anforderung an den Schüler, die sich als Prozeß der Identifizierung des Schülers mit dem Lehrer, also längs der Generationsachse vollziehe.

Demgegenüber sieht er die Identifizierung mit der "peer group" als von vorneherein gegen die Identifikation mit dem Lehrer gerichtet und somit unabhängig von jeder Form der Institutionalisierung der Schulklasse, schon aus Gründen psychischer Entwicklung, der Schüler-Lehrer Identifikation entgegenstehend.

Der daraus abgeleitete m.E. abenteuerlich zu nennende Schluß, der auch noch als empirisch abgesichert nahegelegt wird, macht die methodischen Implikationen überdeutlich: "Die Zweiteilung der Klasse auf der Basis der Identifizierung mit dem Lehrer oder der "peer group" korrespondiert so auffallend mit der Zweiteilung der Schüler nach dem Kriterium des College-Besuchs, daß es schwerfällt auf die Hypothese zu verzichten, daß diese strukturelle Dichotomisierung innerhalb des Schulsystems die primäre Ursache der selektiven Dichotomisierung ist."⁵⁵⁸⁾

Im ersten Schritt wird Selektion als gesellschaftlich bedingter Mechanismus über den Begriff der Leistungs differenzierung im schulischen Qualifikationsprozeß aufgehoben. Da dem ungeachtet Widersprüche existieren, werden diese auf der Basis entwicklungspsychologischer Kategorien erklärt, womit eine Kritik der institutionell bedingten Struktur der Schulklasse und der auf dieser Grundlage verlaufenden Prozesse der Boden entzogen ist.

Der Lehrer ist damit um so mehr daran gebunden, sein Verhältnis zu den Schülern unter der Predominanz der Leistungsfunktion zu sehen, als er gleichzeitig damit einen wichtigen Aspekt seiner gesellschaftlich relevanten Sozialisationsarbeit vollzieht. Die sich auf alle gleich beziehende Differenzierung entlang der Leistungsachse läßt

⁵⁵⁸⁾ ebenda S.176.

Spannungen entstehen, da Privilegien ungleich verteilt werden. Sie ist jedoch, solange "faire Chancen" bestehen, Voraussetzung dafür, "die Billigung der entscheidenden (d.h. gesellschaftlich relevanten für Berufs- und Statusunterschiede) Differenzierung vor allem von seiten der Verlierer des Wettbewerbs zu ermöglichen."⁵⁵⁹⁾

Leistungsdifferenzierung (=Selektion) wird so selbst zum Wert und in der Anerkennung zum integrativen Mechanismus, der - einmal verinnerlicht - der Spannung entgegenwirkt, die durch sie selbst verursacht wurde. Die gesellschaftliche Ungleichheit soll als notwendig internalisiert werden.

Abseits dieser integrativen Hauptlinie soll der Lehrer versuchen, durch die Förderung von "human relations" die schärfsten Auswirkungen der durch die differenzielle Belohnung von Leistungen hervorgerufenen Spannungen zu mildern.⁵⁶⁰⁾ Dies darf jedoch nicht die grundlegenden über Leistung aufgebauten Beziehungen in Frage stellen.

Leistungsdruck, Konkurrenz und die damit hervorgerufenen Spannungen bzw. ihre Verarbeitung werden zum zentralen Mittel der Sozialqualifizierung in der Herstellung eines sozialen Verhalten, das der von Parsons vorgestellten Gesellschaft adäquat ist. Er müßte folglich mit unserer heutigen Schulsituation zufrieden sein.

5.1.2.2 C.W. Gordon: Die Schulklasse als ein soziales System

Auch Gordon geht in seinem Aufsatz vom Begriff des sozialen Systems aus, zielt jedoch nicht auf die Untersuchung dessen Funktion als ein Subsystem des übergeordneten sozialen Systems Gesellschaft, wie Parsons es tut, sondern richtet sein primäres Interesse auf die innere Funktionsweise. Zur näheren Bestimmung unterscheidet er zwischen "äußerem" und "innerem" System als den strukturellen Hauptaspekten des sozialen Systems Schulklasse.

Unter "äußeres System" versteht er nach Homans den
".."Zustand der Elemente "Tätigkeit" und "Interaktion"
und ihre Beziehung zueinander, soweit er eine Lösung des
folgenden Problems herbeiführt: Wie soll die Gruppe in
ihrer Umwelt überleben?"⁵⁶¹⁾

Gordon übergeht, daß diese Begrifflichkeit, in dieser Form
auf die Schulklasse angewandt, ihre Widersprüchlich-
keiten nicht erfassen kann. Die Schulklasse ist zwar ei-
ne Gruppierung von Personen, denen ein allen gleiches
Ziel in Form einer von der Schulorganisation definierten
Anforderungsstruktur an zu vollziehende Leistungen vor-
gestellt ist, dieses Ziel soll aber gerade nicht von der
Gruppe "Schulklasse" erreicht werden, sondern von ihren
einzelnen Mitgliedern. Insofern kann für die Schulklasse
das Organisationsmuster, von dem Gordon spricht, "...dessen
Beziehungsnetz mit den bekannten Formen der bürokrati-
schen oder formalen Organisation übereinstimmt"⁵⁶²⁾ nicht
zutreffen. Arbeitsteilung, Kompetenzgliederung, funktio-
nale Differenzierungen können sich nur in Hinsicht auf
eine gemeinsame Leistung ergeben, die in einem gemeinsa-
men Produkt - sei es materieller oder immaterieller Art -
gipfelt.

In der Schulklasse steht jedoch jeder Schüler einzeln
den auf alle gleich gerichteten Anforderungen gegenüber.
Nicht die Klasse erreicht das Ziel, sondern jedes einzelne
Mitglied erreicht das von der Schulorganisation definierte
Klassenziel - oder nicht - was durch individuelle Prü-
fungen und Benotungen festgehalten wird. Weitere formale
Regelungen helfen, diesen Prozeß der individuellen Lei-
stung abzusichern. Die Standardisierung durch die Organi-
sation erzeugt Ungleichheit, so paradox es klingt. Dadurch

559) ebenda S.182.

560) Vergl. ebenda.

561) GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System.
a.a.O. S.132.

562) ebenda.

wird in erheblichem Maße das Verhalten des Einzelnen wie auch das gesamte Interaktionsgeflecht, was sich innerhalb und außerhalb des direkten Lernbezugs aufbaut, geprägt. Denn die Tätigkeit der Schulklasse - der Unterricht - besteht aus Interaktionen, deren Ziele zwar vorstrukturiert, in deren konkrete Realisierung, in welcher verdeckter und verdrehter Form auch immer, die Persönlichkeit der Schüler und ihre sozial-emotionalen Bedürfnisse eingehen.

Diesen Aspekt will Gordon mit dem Begriff des "inneren Systems" erfassen, als der Elemente, "die "...jenseits der Erfordernisse des "äußeren Systems" ⁵⁶³⁾ liegend, die sozialen Beziehungen außerhalb des direkten Lernbezugs umfassen. Doch stellt sich heraus, daß diese Unterscheidung in der Analyse der Komplexität der Schulklasse nicht weiterhilft. Sie richtet sich von vorneherein auf einen bestimmten Teil des Beziehungsaspektes, nämlich das "informelle oder auch soziometrische System". ⁵⁶⁴⁾ Gordon geht damit auf eine empirische Ebene ein, die zur analytischen Bestimmung der Klassenstruktur Material beitragen, die Bestimmung selbst aber nicht leisten kann.

Der Begriff des Soziometrischen beinhaltet eine Feststellung des Status der Mitglieder einer sozialen Gruppe nach Alter, Geschlecht, soziale Klassenzugehörigkeit etc., um auf diese Weise Aufschluß über die innere Struktur der Schulklasse und deren Grundlage zu bekommen.

Der Begriff "informell", den Gordon benutzt, verweist auf die Gruppendynamik aus der Industrieforschung, wobei die Übernahme dieser Begrifflichkeit auf die Schulklasse m.E. eine von vorneherein unzutreffende Parallele ist, da die Schulklasse keine der industriellen Arbeitsgruppe vergleichbare formale Binnenstruktur besitzt, von der man die informelle absetzen könnte. Die Schulklasse ist von ihrer organisatorischen Stellung her auf die Lernsituation und damit auf deren Anforderungsstruktur

563) ebenda S.134.

564) ebenda.

ausgerichtet. Die Differenzierung in Untergruppen erfolgt neben der Unterrichtsinteraktion. Ihr Bezugspunkt verbleibt dabei immer die formale Organisation Schule vermittelt durch den Lehrer, selbst noch, wenn sie ihre eigene Dynamik entwickeln.

Beiden Begriffen Gordons ist es gemein, daß sie sich nur auf den Beziehungsaspekt zu richten scheinen, und nicht aufnehmen, daß Interaktion immer auch bestimmte, mit Inhalt und sozialen Strukturen verbundene Interaktion ist, in der Schule angefüllt mit Lernproblemen, emotionalen oder kognitiven Erwartungen, deren Enttäuschung, eigenen Interessen etc.

In der prinzipiellen Konstruktion des Gegensatzes zwischen der leistungsorientierten und affektiv-neutralen Anforderungsstruktur und dem "... informellen System mit seiner Vielfalt von Eigengruppen... das sehr wesentlich auf gefühlsbetonten Reaktionen beruht."⁵⁶⁵) wird der Blick darauf verstellt, daß diese Situation ja auf Grund der der Schulklasse vorgelagerten institutionellen Erwartungen produziert wird:

- durch die Erzwingung von individuellen Leistungen.
Wobei der Schüler sich jeweils als Einzelner dem Lehrer gegenüberstehend sieht, die Interaktionen mit Lernbezug also die Tendenz haben, über ihn als Bezugspunkt der institutionellen Erwartungen abzulaufen;
- durch die Abwehr der Äußerung emotionaler Bedürfnisse in der Unterrichtssituation. Sie werden auf andere Ebenen gedrängt, nach außerhalb des Unterrichts oder außerhalb der Lernsituation, was sich als störendes Verhalten bis zur Verhaltensstörung äußert;
- durch die Trennung von Schülerpersönlichkeit und Schülerrolle, die den Einzelnen in dieser bewußten Teilung sich an die Situation in der Schulklasse anpassen läßt. Anstatt daß er sich selbst äußert, wird die Lernsituation ihm äußerlich;

⁵⁶⁵) ebenda S.136.

- durch die Stellung des Schülers als Objekt der Lernsituation, der sich einem jeweils dominierenden Einfluß des Lehrers gegenübersteht;
- dadurch daß dem Schüler Leistung mit Hinweis auf spätere Befriedigung abverlangt wird, statt ihm diese Befriedigung im Interaktionsprozeß in der Schulklasse selbst zu verschaffen;
- dadurch daß der Inhalt der Leistung, dem die Interaktion im Unterricht genügen soll, an der schulischen Erwartung definiert ist, ohne daß diese wiederum an der motivationalen Beziehung des Schülers für das von ihm in der schulischen Leistung Geforderte anknüpft.

Gordons Unterscheidung zwischen "innerem" und "äußerem" System geht affirmativ auf diese Trennung ein. Sie läßt sich in ihren Bedingungsfaktoren nicht mehr aufdecken, verdeckt so die gemeinsame Basis des empirisch zu konstatierenden Auseinanderfallens.

Denn die institutionell bedingten Widersprüche setzen sich nicht in der Trennung zwischen formalen und informellen Strukturen um, sondern jeweils in ihnen und in der Erscheinung als Trennung. Sie können theoretisch vermittelt werden über den Begriff der Leistungskonkurrenz, der als solche verdeckt in der Anforderungsstruktur liegt, nichtsdestoweniger den konkreten Interaktionsprozeß strukturiert, allerdings in seiner Totalität. Denn die direkt an den Lernbezug gebundenen Beziehungen stehen in starkem Wechselbezug mit den über ihn hinausreichenden, schon wenn wir von der Anlage der Schulklasse, ihrer Zielorientierung an den formalen Erwartungsordnungen etc. ausgehen.

Dieser Bezug kann auch die Form von Konflikt annehmen. Der Lehrer als Leiter der Schulklasse hat dabei die Aufgabe, "...das System (mit der Anforderungsstruktur d.V.) zu koordinieren. Er verfügt über die formalen Sanktionen und Belohnungen."⁵⁶⁶)

⁵⁶⁶) ebenda.

Gordon sieht den Lehrer in diesem Zusammenhang als Sozialtechniker, der mittels bewußter Dosierung von Angst oder positiver Zuwendung die beiden Systeme ausbalanciert bzw. die sozial-emotionalen Beziehungen umordnet und den Erfordernissen der institutionellen Anforderungsstruktur anzupassen sucht.

Bei dieser so definierten Aufgabe rücken folgerichtig Untersuchungen von Führungsstil und Autoritätstypen in den Vordergrund, da sie die Grundlage dazu liefern können, das Problem der Koordinierung der Interaktion in der Schulklasse im Sinne der Analyse der "...Integrationsweise, die benutzt wird, um die funktionale Ordnung der Aufgabenerfüllung und des Lernerfolgs mit Mitteln zu erreichen, die sich mit den tatsächlichen Verhalten der Schüler vereinbaren lassen."⁵⁶⁷⁾ zu lösen. Die Ergebnisse sind wie zu erwarten. Der "instrumentell-expressive Lehrer" weil er eben die getrennten Systeme am besten vermittelt, d.h. aufgabenorientiert wie schülerorientiert arbeitet, hat auch die höchsten Erfolgswerte zu erwarten.⁵⁶⁸⁾

Damit aber kann die Widersprüchlichkeit, so wie sie der Schulklasse unseres Schulsystem inhärent ist, theoretisch nicht aufgenommen werden, da die analytische Trennung in zwei Interaktionsbereiche als von oben dieser Schulorganisation unabhängig zugrundegelegt wird. Die Scheidung der Interaktionen in "Aufgabenbereich" und "Schülerbereich" ist, wird sie der Tendenz nach als Merkmal der Schulklasse festgestellt, als für unsere Schule spezifische Sozialisationsleistung aufzufassen, in der die für das Leben in der kapitalistischen Gesellschaft mit seiner Entfremdung adäquaten normativen Orientierungen vermittelt werden sollen. Die Schüler sollen ihrer später auszuübenden Erwachsenenrolle, wie es Parsons ausdrückte "...motivationsmäßig gewachsen ... sein."⁵⁶⁹⁾ So widersprüchlich, wie

567) ebenda S.144/150. (Text durch Tabellen unterbrochen).

568) Vergl. ebenda Tabelle 1. S.145-149. sowie Tabelle 2. S.155.

sich die Sozialisationsleistung in der Interaktion in der Schulklasse vollzieht, so muß doch eben diese Form auf dem Hintergrund ihrer Aufgabe der Rollenanpassung für die gegebene Gesellschaft gesehen werden, als Internalisierung der Entfremdung.

Gordon mit seiner prinzipiellen Trennung in verschiedene Interaktionsbereiche erhebt dies zu einem unkritisch verstandenen Normalzustand. Die praktisch zu vollziehende integrative Vermittlung der beiden Pole soll die Störungen einschränken, die strukturell auf den Interaktionsprozeß einwirken und ihn in seiner Effizienz in Bezug auf "aufgabenorientierte" Leistungen verringern.

Das Ziel ist ein "funktionales Gleichgewichtssystem", das der Lehrer im Sinne der Effektivität des Systems Schulklasse gemessen an der vorgegebenen Anforderungsordnung immer wieder herzustellen hat.

Daß er dabei in Rollenkonflikte gerät, gibt Gordons zu, und zwar weil "...weit verbreitete pädagogische Theorien, die sich für die persönlich-sozialen Bedürfnisse des Schülers beim Lernvorgang interessieren, den Lehrer verpflichten, allen Schülern und insbesondere den am wenigsten Begabten ein Minimum an Erfolg im Interesse ihrer Persönlichkeitsentfaltung zu sichern."⁵⁷⁰⁾

Der strukturell angelegte Konflikt wird hier nach außen geschoben als Konflikt einer unter idealistischem Vorzeichen sich bemühenden Pädagogik und einer ihr entgegenstehenden pädagogischen Wirklichkeit, die als solche zu akzeptieren ist.

Das ist die unbegriffene Sisyphossituation, wie sie Bernfeld an der Pädagogik kritisiert hatte und welche zumindest theoretisch zu überwinden der Ausgangspunkt dieser Arbeit war.

569) PARSONS, TALCOTT: Die Schulklasse als soziales System. a.a.O.S.162.

570) GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System. a.a.O.S.133.

5.1.2.3 Getzels/Thelen: Die Schulklasse als ein einzigartiges soziales System

Der Aufsatz von Getzels/Thelen unterscheidet sich von den beiden anderen in erster Linie durch die Formalität seiner Systematik. Von daher möchte ich diesen Aspekt herausgreifen und den Teil 1,⁵⁷¹⁾ wo sie in kurzen Zügen die Charakteristika der Ziele, der Mitglieder und der Führungsprobleme der Schulklasse wie ihre Beziehung zu anderen Institutionen darstellen, in meiner Kritik beiseite lassen. Es stellt sich dann auch heraus, daß diese kurze Beschreibung der spezifischen sozialen Konstellationen in der Interaktion der Schulklasse für die weitere systematische Analyse keine Bedeutung hat.

Ziel des 2. Teils ist es, einen konzeptionellen Rahmen für die Untersuchung der Schulklasse als soziales System zu erarbeiten.⁵⁷²⁾ Ausgangspunkt ist dabei der Begriff des sozialen Systems, wobei die Verfasser, wie sie selbst betonen,⁵⁷³⁾ sich an Parsons anschließen, obwohl man das aus ihrem Konzept inhaltlich nicht erschließen kann.

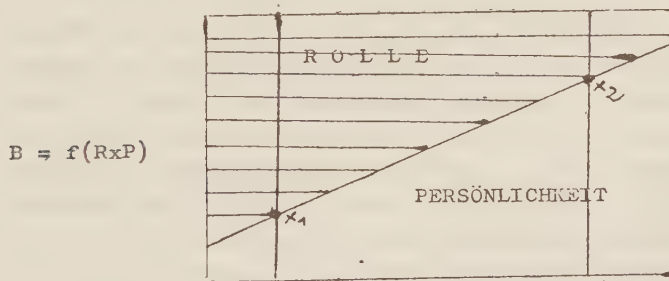
Charakteristisch am "sozialen System", so wie Getzels und Thelen es verstehen, ist, daß darin "...zwei Klassen von Phaenomenen verbunden sind, die zugleich konzeptionell unabhängig als auch der Erscheinung nach in Wechselwirkung begriffen sind."⁵⁷⁴⁾ Es sind auf der einen Seite die auf das Systemziel ausgerichteten "Institutionen" mit ihren Rollen und Erwartungen, auf der anderen Seite die interagierenden Individuen mit ihrer jeweils spezifischen Persönlichkeit und ihren Bedürfnisdispositionen.

571) GETZELS, JACOB W. u. Herbert A. Thelen: The Classroom Group as a Unique Social System. a.a.O. Teil I: On the Nature of Classroom Goals, Participants, Leadership, and Relationships to Other Groups. ebenda S. 54-65. Sämtliche Zitate sind vom Verfasser übersetzt.

572) ebenda S.65-82. Teil II: A Conceptual Framework for the Study of the Classroom Group as a Social System.

Getzels/Thelen fassen diese verschiedenen Ebenen in der Unterscheidung zwischen der normativen oder nomothetischen Dimension und der personalen oder ideographischen Dimension, durch die jeweils ein soziales System charakterisiert ist. Handeln in einem sozialen System muß immer als aus diesen beiden Dimensionen zusammengesetzt gedacht werden, was Getzels/Thelen in der Formel $B = f(R \times P)$ zusammenfassen, "...wobei B das beobachtete Verhalten, R eine gegebene institutionelle Rolle darstellt, die über die an sie gerichteten Erwartungen definiert ist, während P die Persönlichkeit eines spezifischen Rolleninhabers repräsentiert, definiert über seine Bedürfnisdispositionen." 575)

In Bezug auf ein spezifische Verhalten im sozialer System variiert das Verhältnis von R und P, d.h. einmal ist die normative Dimension stärker ausgeprägt, einmal überwiegt die personale Dimension: 576)



Die Punkte x_1 und x_2 bezeichnen dabei zwei Beispiele für Verhalten innerhalb des sozialen Systems.

x_1 bezeichnet die Tätigkeit "Buchstabieren" als in hohem Maße durch die normative Dimension bestimmt;

x_2 bezeichnet eine künstlerische Tätigkeit, in der die personale Dimension bestimmend ist.

573) ebenda S.65 Anm.5.

574) ebenda S.65.

575) ebenda S.69.

576) Vergl. Schema ebenda S.70.

Die Formalität dieses Schemas ist offensichtlich, gibt es doch keinerlei Hinweise darauf, wie das jeweilige Verhältnis zwischen der personalen und der normativen Dimension zustande kommt, was in Bezug auf die Schulklasse zweifellos eins der zentralen Probleme ist.

Getzels/Thelen verbleiben jedoch auf der formalen Ebene, indem sie zwei weitere Dimensionen einführen, die als biologische für die personale Dimension, als anthropologische für die institutionelle Dimension jeweils deren weiteren Hintergrund angeben sollen: Der Organismus, die persönliche Konstitution und die angeborenen Fähigkeiten auf der einen, kulturelle Werte, Sitten, Wertvorstellungen auf der anderen Seite bilden den Rahmen, der jeweils in das Verhältnis von Rolle und Persönlichkeit eingeht und sich in der Interaktion in beobachtbares Verhalten umsetzt.⁵⁷⁷⁾

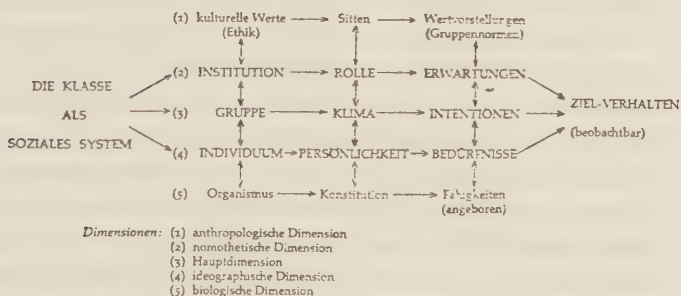
Wenn sich dabei jeweils eine Vermittlung zwischen individueller und institutioneller Ebene ergibt, so wird von Getzels/Thelen die Gruppe als die soziale Ebene gesehen, die in diesem Vorgang die entscheidende Bedeutung zugesprochen bekommt. "Sie vermittelt zwischen den institutionellen Anforderungen und den individuellen Bedürfnissen. Auf der einen Seite kann sie die Institution unterstützen, indem sie - falls nötig - gewissen normative Rollenerwartungen an die Gruppenmitglieder richtet; auf der anderen Seite kann sie das Individuum unterstützen, indem sie - falls nötig - gewisse ihm unverkennbar eigene Bedürfnisdispositionen ausdrückt."⁵⁷⁸⁾

Die Gruppe stellt die jeweilige Balance zwischen Individuum und Institution her und kann als zusätzliche "generelle Dimension der Schulklasse als soziales System" herangezogen werden.

577) Vergl. Schema ebenda S.73.

578) ebenda S.79.

Das Schema, das sich schließlich als Ergebnis der systematischen Analyse ergibt, welches Getzels/Thelen als "ideal-typisches Modell der Schulklasse als soziales System" präsentieren, sieht folgendermaßen aus: 579)



Dieses Schema ist gerade nicht das Modell der Schulklasse als "einzigartiges" soziales Sytem, sondern ein formales Begriffsschema, das in keiner Form auf die Besonderheiten der Schulklasse eingeht.

Das beobachtbare Zielverhalten d.h. die konkrete Unterrichtsinteraktion erscheint als die Resultante des Beziehungsgeflechts aus allen möglichen personalen und institutionellen Bedingungen,- wobei der Gruppe die zentrale Dimension zugeordnet wird.-Dabei versucht die graphische Darstellung zu zeigen, daß zum einen jede resultierende Handlung aus allen Dimensionen abgeleitet werden muß, zum anderen das bestimmende Merkmal die Wechselwirkung zwischen den Dimensionen ist.

Damit zeigt das Strukturschema jedoch seine Formalität, um nicht zu sagen seine Banalität. Denn nicht daß Beziehungen existieren ist interessant, sondern unter welchen Kriterien sie sich aufbauen, wo die Ursachen für Widersprüche liegen, welche Beziehungen dominant sind, unter welchen inhaltlichen Bestimmungen sich dann endlich

ein bestimmtes Verhalten in der Interaktion realisiert. Die Formulierung des Bedingungsgefüges der Schulklasse lediglich formal als zu konstatierender Zusammenhang bringt die Erziehungswissenschaft m.E. um keinen Schritt weiter auf die vordringliche Aufgabe, die Kategorien aufzuspüren, unter denen die sich in der Schulklasse im Rahmen unseres Schulsystems vollziehenden Interaktionsprozesse bestimmt werden können und die dann auch den Interpretationsrahmen für empirische Untersuchungen darstellen können.

Denn auf der Ebene der im Schema verwendeten Begrifflichkeit, die sich, der historisch bestimmten gesellschaftlichen und organisatorischen Dimension beraubt, auf die Schulklasse nur als unspezifizierte Gruppe bezieht, wird zwangsläufig an dem Zusammenhang, in dem die spezifische Unterrichtsinteraktion steht, vorbeigesehen.

Die aktuell ausgeprägten Erwartungsordnungen der Schulorganisation, die doch die Ebene bilden, welche jeweils dem Verhältnis von Rolle und Persönlichkeit den Rahmen setzen, werden in der Formalität des Begriffsschemas als irrelevant beiseitegelassen. Damit wird von den eigentlichen Problemen abgelenkt. Unter dem erarbeiteten Strukturschema erscheint die Schulklasse als soziales System zwar technokratisch behandelbar. Das impliziert aber auch, daß ihre Grundstrukturen nicht in Frage zu stellen sind. Eine Dimension kritischer Intentionalität kann garnicht erst aufkommen. Das mag nicht in der Intention der Autoren gelegen haben, ist jedoch Ergebnis einer Vorgehensweise, die von vorneherein die inhaltliche Dimension zugunsten der Beziehungsdimension zurückstellt.

579) ebenda S.80. Übersetzung des Schemas übernommen aus:
ULICH, DIETER: Gruppendynamik in der Schulklasse...
a.a.O. S.45.

5.1.2.4 Zusammenfassung der Kritik

Die drei hier diskutierten Aufsätze versuchten - jeweils auf verschiedener Ebene ansetzend - das soziale Beziehungsgefüge der Schulklasse zu analysieren.

Parsons blieb entsprechend seines strukturell-funktionalen Ansatzes dem Funktionsaspekt verhaftet, ohne dabei einerseits über die Verankerung der Funktionen in den gesellschaftlichen Strukturen noch deren Durchsetzung in konkreten Interaktionsabläufen in der Schulklasse etwas aufzeigt zu haben. Da unterstellt wird, daß die Schule bruchlos den Funktionen genügen muß, müssen Widersprüche und Spannungen in ihrer Entstehung auf anderen Ebenen angesiedelt werden. Die Dysfunktionalitäten werden außerhalb der funktionalen Beziehung Gesellschaft-Schule gesehen und können entsprechend sozialtechnologisch angegangen werden bzw. müssen als mitzutragende "Werte" im Unterricht verarbeitet werden. Von dieser Gedankenführung gehen die ausgedehnten Überlegungen zum Führungsstil des Lehrers aus, als Möglichkeit, Funktion und aus der Binnenstruktur bestimmte Spannungen zusammenzufügen.

Gordon setzt auf dieser Ebene an. Nicht die von der Gesellschaft her definierte Funktion der Schule interessiert ihn, sondern die Wirkungen, die ihre Formulierung als Anforderungsstruktur auf das soziale System Schulklasse hat. Dabei geht er von vorneherein von der Trennung in formales und informelles System aus, ohne in diesem Nebeneinanderstellen noch erfassen zu können, in welcher Weise diese Struktur von der Schule selbst hervorgerufen wird und vielleicht gerade dadurch noch eine Sozialisationsfunktion

erfüllt. Auch in diesem Ansatz kommt dem Lehrer eine soziale Vermittlerstelle zu, in dem er die Aufgabe hat, per Konfliktvermeidungsstrategie die Erfordernisse der formellen wie der informellen Gruppenstruktur miteinander in Einklang zu bringen. Die Forschungen zu Führungsstil und Lehrerverhalten, auf die Gordon eingeht, sind mit

ihren Dimensionen auf diese Vermittlungsstrategie ausgerichtet, ohne sie nochmal theoretisch in dem größeren Zusammenhang der Kritik der Schulorganisation und der Funktionsfrage zu reflektieren.

In das Begriffsschema, das als Ergebnis der Analyse von Getzels/Thelen zu werten ist, geht zwar bei entsprechend weiter Interpretation dieser gesellschaftliche Zusammenhang ein, doch ist es so formal gehalten, daß es über die Art der Beziehungen nichts aussagt. Es kann insofern noch in die Irre führen, als es eine komplexe Struktur vorstellt, deren verschieden dimensionierte Elemente gleichgewichtig nebeneinander zu stehen scheinen, wobei der innere Zusammenhang am empirischen Erscheinungsbild ausgerichtet und darüber weiter reduziert wird. Die vermittelnde Rolle zwischen institutionellen Erwartungsordnungen und Individuen nimmt hier das idealtypische Modell der Gruppe ein, was sich keineswegs auf die gegebene Schulstruktur stützen kann.

Gemeinsam ist den drei Aufsätzen, daß der von ihnen entwickelte Begriff des Erscheinungsbildes der sozialen Beziehungen in der Schulklasse keinen Raum zur über die damit erfaßten Verhältnisse hinausgehenden Kritik läßt: Selektion und Leistungskonkurrenz sind danach notwendige Elemente der Interaktion in der Schulklasse, ja haben sogar noch einen Wert für den Sozialisationsprozeß selbst, indem sie auf die gesellschaftliche ernstsituation vorbereiten.

Der aufgabenorientierte Leistungsbereich wird im prinzipiellen Gegensatz zum informellen Bereich gesehen, dadurch die emotionalen und sozialen Bedürfnisse der Schüler als nicht zur Unterrichtssituation gehörend ausgelagert. Der Schüler ist damit zum Objekt der Lernsituation erklärt. Sie wird ihm äußerlich, indem er sich an der vorgegebenen Leistungserwartung orientiert, ohne in den Lerngegenständen selbst Motivation finden zu können, da sie ihm von seiner Person und seinem Erfahrungshintergrund als abgelöste entgegengesetzt werden. Der Lehrer soll als

Sozialtechnologe zwischen den entstehenden Widersprüchen vermitteln und immer wieder versuchen, Motivationen aufzubauen, wobei sich die Mittel der Organisation anbieten: Die Verpflichtung auf die Leistung, d.h. auf die Erfüllung des vorgegebenen Standards.

Parsons und Gordon affirmieren mit unterschiedlicher Begründung das reale Bild der schulischen Unterrichtssituation, um die Akteure auf diese Realität zu verpflichten. Getzels/Thelen retten sich in ein formales Strukturschema, das die bestehende Situation unbefragt läßt. Eine Kritik dieser Realität sieht sich lediglich auf Randerscheinungen beschränkt.

In der Kritik der Aufsätze sollte auch klar werden, welche theoretische Vorstellung des sozialen Beziehungsgeflechts in der Schulklasse, seiner Realität, seiner Analyse und Kritik in dieser Arbeit entwickelt wird. Bevor ich diese noch einmal zusammenfassend darstelle, möchte ich noch auf einige zentrale Punkte genauer eingehen, insbesondere auf die zentrale Beziehung Lehrer-Schüler.

5.2 Die dialektische Struktur der Unterrichtssituation und der Lehrer

Bei der Analyse des Autoritätsaspekts der Rollenbeziehung des Lehrers zu den Schülern wurde dargelegt, in welchem Maße die Schulorganisation seine Verhaltensmöglichkeiten vorstrukturiert und einschränkt. Das gleiche gilt für die ganze Breite des komplexen Beziehungsgefüges innerhalb der Schulklasse: Einerseits muß man den Lehrer in ihre soziale Struktur einbeziehen, da die dort ablaufenden Interaktionen und Beziehungsstrukturen entscheidend von ihm beeinflußt werden. Auf der anderen Seite ist es wichtig, festzuhalten, daß dieser Einfluß von der institutionell definierten **P o s i t i o n** des Lehrers gegenüber der Schulklasse ausgeht, da er - insbesondere beim

Fachlehrerprinzip - sich selbst als individuelle Persönlichkeit im Bezug auf die Formung der Struktur der Schulklasse nur sehr vermindert einbringen kann.⁵⁸⁰⁾

Die Kontinuität, auf die die Schüler treffen und auf die sie zur eigenen Verhaltensorientierung in ihrer Rolle als Schüler angewiesen sind, liegt deshalb umso mehr in der Rollenerwartung, die die Erfüllung der durch die Organisation definierten Anforderungen für sie als primär, das Eingehen auf den jeweiligen persönlichen "Unterrichtsstil" des jeweiligen Lehrers als sekundäre Anpassungsleistung erscheinen läßt.

Es ist also seine Position, die den Lehrer formell als Leiter der Schulklasse setzt. Durch sie wird er in sie einbezogen, andererseits von seiner institutionellen Stellung her als Mitglied ihrer Binnenstruktur ausgeschlossen. Denn die Schulklasse ist erst einmal dadurch gekennzeichnet, daß ihre Mitglieder, die Schüler, die nach welchen Kriterien auch immer zu einer "Klasse" zusammengestellt wurden, sich als Gleiche in diesem sozialen Verband zusammengeschlossen finden, wobei diese Gleichheit dadurch immer wieder betont wird, daß sich Aufgabenstellungen, Verhaltensregelungen, Sanktionsdrohungen und Arbeitsdruck usw. an alle gleich richten und zwar über die Vermittlung durch den Lehrer. Dadurch ist er von vorneherein aus der Schulklasse herausgehoben, vertritt ihr gegenüber den Anspruch der Schule und ist entsprechend mit Autorität ausgestattet.

Die Schulklasse mit ihrer formalen Unstrukturiertheit, in der erst einmal alle Unterschiede in der gemeinsamen Schülerrolle gegenüber dem Lehrer verwischt sind, ist als sozialer Ausdruck für den sich auf sie richtenden

580) Hier spielt das professionelle Selbstbild vermutlich eine Rolle, nämlich ob der Lehrer sich zentral als Gestalter der Interaktion begreift oder nicht.

allgemeinen Anspruch der Qualifizierung zu werten. Die Gleichheit wird gegenüber Erwartungen definiert, die sich teils informell, teils über formale Ordnungen an alle Schüler in der Schulklasse gleich richten. Das macht ihre Gemeinsamkeit aus und ermöglicht es überhaupt, von ihr als Gruppe zu sprechen, wobei dieser Ausdruck hier noch nicht in der engen sozialpsychologisch definierten Bedeutung gebraucht wird.

Auf diese Gleichheit richtet sich der Lehrer, wenn er sich im Unterricht mit Problemen und Fragen an alle wendet und in der gemeinsamen Diskussion zu einer Lösung führen will.

Diese Gleichheit bildet auch die Grundlage für den häufigen Kontakt, der dann schließlich zu näheren Beziehungen zwischen den Schülern führen kann, die nicht nur auf schulische d.h. aufgabenorientierte Beziehungen begrenzt sind, sondern auch zu außerschulischen Aktivitäten führen, welche jedoch ebenfalls große Bedeutung für den Unterricht besitzen.

Die gemeinsame Situation in der Klasse gibt den Schülern die Möglichkeit, engere Kontakte aufzubauen, sich in Gruppen d.h. in Abgrenzung zu anderen Schülern mit teilweise unterschiedlichen Normen und Bedürfnissen zusammenzuschließen.

Da die Beziehungen der Schüler im Unterricht in erster Linie über den Lehrer laufen bzw. direkt auf ihn bezogen sind, ist das bestimmende Element beim Aufbau der informellen Organisation nicht der gemeinsame Lernprozeß - dessen Gemeinsamkeit durch die dauernde Erfahrung der individuellen Bewertung und der unterschiedlichen Leistung überdeckt wird - sondern das, was im Unterrichtsprozeß negiert wird: sozial-emotionale Bedürfnisse, persönliche Interessen, gemeinsame Probleme, Drang nach persönlicher Anerkennung usw..

Entsprechend dem Alter, der sozialen Schicht⁴⁸¹⁾ und mit beiden verbundenen inner- und außerschulischen Erfahrungen

bilden sich jeweils spezifische Ausprägungsformen heraus. Es entstehen Untergruppen, die jeweils in Abgrenzung zu anderen Schülern ihre eigenen Normen und Ziele entwickeln und die als "peer-groups" oder auch Cliques die Binnenstruktur der Schulklasse bestimmen. Das Soziogramm bildet das diagnostische Mittel, dieser Struktur nachzuspüren und die Positionen einzelner Schüler als auch den Gesamtzustand der Klasse festzuhalten.⁵⁸²⁾

Die Aktivitäten dieser Gruppen laufen neben den Aktivitäten ihrer einzelnen Mitglieder im Unterricht einher, zumindest stehen die Unterrichtsziele nicht im Mittelpunkt der Gruppenziele, da den Unterrichtszielen jeder mit seiner individuellen Leistung zu genügen hat. Die isolierte Situation, in die er hierdurch gerät, ist gerade mit ein Motiv für den Zusammenschluß mit anderen in einer Untergruppe. Anerkennung und Identifizierung werden in Bereichen gesucht, in denen der Unterricht keine Hilfe bietet und aus dieser Trennung Schulisches-Außerschulisches heraus auch keinen direkten Einfluß nehmen kann: Freundschaft, Freizeitverhalten, sexuelle Probleme, überhaupt alle Angelegenheiten, die als "private" sich gegen den Leistungsbereich abgrenzen.

In dieser Abgrenzung, die sich im abweichenden Inhalt der Gruppenziele oder auch in ihren Normen ausdrückt, läßt sich jedoch auch aufzeigen, wie sehr die Gruppen in ihrer Bildung an der formalen Anforderungsstruktur und deren Werten und Zielen ausgerichtet sind. Teil indem sie mit ihnen konform gehen, teils, indem sie diese reaktiv ablehnen. So wurde immer wieder empirisch bestätigt

581) Vergl. GRAUMANN, CARL FRIEDRICH: Die Klasse als Gruppe. in: Weinert, Franz E. u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie (Funkkolleg). Bd.1. Frankfurt 1974. S.492 f.

582) Vergl. GRONLUND, NORMAN E.: Typen soziometrischer Strukturen. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft... a.a.O. S.384-401.

daß die Orientierung am formalen Leistungsstatus neben der Schichtzugehörigkeit eine große Rolle spielt.⁵⁸³⁾

Die Leistung beeinflusst also die Gruppenbildung, wie andererseits die Normen einer Gruppe sich auf die Leistungen ihrer Mitglieder auswirken können. Dies kann z.B. in Gruppen mit niedrigem Leistungsstatus dazu führen, daß der schulischen Erwartungsordnung eine Gegennorm gegenübergestellt wird, was erhebliche Auswirkungen auf die Interaktion im Unterricht haben kann. Die Gruppe übernimmt Funktionen der Bedürfnisbefriedigung im sozialen Bereich. Ihre Anziehungskraft kann umso höher eingestuft werden, als sie in der Lage sein muß, Versagen ihrer Mitglieder in Bezug auf die formellen Anforderungen zu kompensieren.

Die Gesamtheit der Interaktionsstrukturen in der Klasse könnte man als ihr "soziales Klima" bezeichnen, wobei darunter neben den Beziehungsstrukturen auch deren Inhalt verstanden wird, also auch die Normen und Ziele der einzelnen Gruppen, sowie deren Beziehungen zum formal gesetzten Rahmen. Dabei kann man das jeweilige "soziale Klima" als ein Produkt der Wechselwirkung mehrerer Komponenten auffassen. Denn "Wie sehr das Schülerverhalten auch durch die institutionelle Organisation des schulischen Sozial-Systems und durch Faktoren des sozialen Subsystems "Schulklasse"... reglementiert und mitbestimmt wird, so haben auch die Interaktionen auf der Schülerebene Einfluß (im Sinne unabhängiger Variablen) auf die Lage (Rolle, Status) der Schüler."⁵⁸⁴⁾ Diese Aussage wird relativiert, wenn man die Entstehung des "sozialen Klimas"

583) Vergl. HURRELMANN, KLAUS: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der "Leistungsdifferenzierung" im schulischen Selektionsprozeß. Weinheim u.a. 1971.

584) BAUER, ADAM: Zur Soziologie des Schülers... a.a.O. S.49.

einer Klasse verfolgt. Denn der Differenzierungsprozeß verläuft unter den Bedingungen der dialektischen Struktur der Unterrichtssituation, welche sich mit ihren widersprüchlichen institutionellen Erwartungsordnungen auch auf die informelle Ebene auswirkt.

So steht dem von der Struktur implizierten Prinzip der Gleichheit - dialektisch entgegengesetzt - das der Ungleichheit gegenüber. Die Schule richtet zwar an alle die gleichen Normen, ihr Maß ist jedoch die Leistung, mit der der Einzelne den Anforderungen genügt.⁵⁸⁵⁾ Hier löst sich die Gleichheit auf. Es tritt auf einmal hervor, daß sich die Schulklasse aus in verschiedenster Hinsicht unterschiedlichen Individuen zusammensetzt. Dies bietet prinzipiell zweifellos eine mögliche Erweiterung der Lernsituationen, schlägt jedoch unter den Bedingungen des gegenübergesetzten Leistungsstandards auf die Individuen zurück.

Leistung ist das Prinzip, über das Selektion stattfindet. Es ist zwar im Vollzug an bestimmte Inhalte gebunden, an die nämlich, die über die Schulorganisation als zu leisten vorgegeben sind, womit über deren Stellenwert als Qualifikationsbestandteil im einzelnen jedoch noch nichts gesagt ist. In ihrer gesellschaftlichen Bedeutung zeigt sie sich aber als inhaltlich nicht gebunden, als Leistungsprinzip, das als solches genauso wenig an bestimmte Tätigkeiten gebunden ist, wie die Berechtigungen die darauf beruhen. Einer Note als Maß der Leistung sieht man es nicht an, ob der Gegenstand, an den die Leistung gebunden war, gesellschaftliche Relevanz hatte, ob den Schüler der vermittelte Lerngegenstand besonders interessierte, ob er sich anstrengte, welche Lernschwierigkeiten er hatte, wie sie erreicht wurde.

585) Vergl. FINGERLE, KARL-HEINZ: Funktionen und Probleme... a.a.O. Besonders: Kapitel 4.3. "Gleichheit" und "Leistung" als Werte der Organisation Schule. Sowie 4.4. "Gleichheit" u. "Leistung" als Zweck und Norm. ebenda S.135-150.

Ihre Funktion ist es, der Leistung des Schülers einen Platz auf einer Skala zuzuweisen, ihn als ungleich in Beziehung zu seinen Mitschülern in der Klasse zu setzen - und diesen Unterschied laufend neu zu konstatieren. Gleichheit und Ungleichheit als dem Unterricht inhärente Strukturprinzipien, in denen sich die Qualifikations- und Selektionsfunktion der Schule ausdrückt, prägen in ihrer Widersprüchlichkeit die sozialen Prozesse in der Schulklasse.

Der Lehrer ist dabei die zentrale Vermittlungsinstanz, über den der Schüler die von der schulischen Organisation "gefilterten" d.h. konkretisierten und historisch aktualisierten Funktionen erfährt. "Dadurch daß der Lehrer Unterricht plant, realisiert, kontrolliert sowie Leistungen bewertet, Versetzungsentscheidungen betrifft, die Schullaufbahn der Schüler beeinflusst usw. konkretisieren sich allgemeine Aufgaben gegenüber dem Schüler."⁵⁸⁶⁾

Die allgemeinen Aufgaben der Schule sind projiziert auf die Ebene der Zieltätigkeit im Unterricht mit ihren formalen Erwartungsordnungen, die Lehrer und Schüler in der Unterrichtsinteraktion zu erfüllen haben. Hier drücken sich die diskutierten Widersprüchlichkeiten aus.

Einerseits implizieren sie Gleichheit im Sinne der gleichen Qualifikationsmöglichkeit für alle:

- Auf die Mündigkeit des Individuums ausgerichtete Erziehungsziele;
- Pädagogisch reflektierter Bezug Lehrer-Schüler-Schulklasse;
- Gemeinsame Interaktionssituation;
- Möglichkeiten kooperativen Lernens;
- Eingehen auf die Individuen mit ihrer unterschiedlichen Lerngeschichte;
- Herstellen eines persönlich motivierten Lernbezugs unter Hereinnahme individueller und gesellschaftlich vermittelter Erfahrung.

Auf der anderen Seite wirkt sich die Selektionsfunktion in der Tendenz zur Ungleichheit aus:

- Individuelle Bewertung;
- Leistungskonkurrenz unter den Schülern;
- Die Beziehung der Einzelschüler im Lernprozeß laufen über den Lehrer;
- Das Leistungsprinzip macht die Lernleistung unabhängig vom Inhalt;
- Trennung zwischen aufgabenorientierten und personenorientiertem Bereich;
- Abtrennung der individuellen und gesellschaftlichen Erfahrung von den Lernbezügen im Unterricht.

Mit der Durchsetzung der dialektischen Strukturprinzipien in der sozialen Struktur der Schulklasse sind unausweichlich Konflikte gegeben. Sie werden dadurch potenziert, daß die Schulorganisation stärker zur differenzierenden Tendenz neigt, auch weil diese sich organisatorisch besser verwalten und überprüfen läßt.

So kann die Qualifizierungsleistung in Form der unterrichtlichen Interaktion verwaltungsmäßig weniger reglementiert und erfaßt werden als die Selektion in Form der individuellen Leistungsfeststellung. In der Bewertungskompetenz des Lehrers liegt seine eigentliche Machtquelle. Sie bindet ihn in seiner Orientierung an die Schulorganisation, da er von den in ihrem Rahmen formell festgelegten Erwartungen, Ziele, Normen und Maßstab bezieht. Diese Bewertungssituation, die ob ihrer strukturellen Bedeutung die Unterrichtssituation grundlegend prägt, ist von vorneherein mit Hypotheken belastet:

- Dem Lehrer fehlen die umfassenden Informationen, die zum vollständigen Verständnis der konkreten Reaktion eines Schülers zu einem bestimmten Zeitpunkt nötig wären,⁵⁸⁷⁾ was aufgrund der hohen Klassenfrequenzen

586) SCHMIDT, MONIKA: Konfliktfeld Schule. in: b:e 7/1974. H.2. S.14 ff.

weiter verunmöglicht wird. Deshalb ist er auf von der Organisation vordefinierte Indikatoren wie Leistung, Lernverhalten, Unterrichtsdisziplin ausgerichtet, die auf dem Ergebnis des Lernprozesses und nicht auf der differenzierten Wahrnehmung seines Verlaufs und seiner Ursachen beruhen. Hinzu kommen gleichgelagerte Vorinformationen durch Zeugnisnoten und Kollegen.

- Aufgrund dieser Wahrnehmungen werden teilweise Eigenschaften zugeordnet, die im Zusammenhang mit Theorien über die Erklärung der zugeordneten Eigenschaften starke Konsequenzen für die Beurteilung haben. Zugeordnete Eigenschaften können zu einer impliziten Persönlichkeitstheorie verbunden werden, wobei dieser Einschätzungsvorgang mehr unbewußt auf der Grundlage der eigenen Sozialisation erfolgt.
- Schichtspezifische Beurteilungskriterien bilden einen weiteren bedeutenden Faktor. "Die Lehrer als Repräsentanten der mittel- und Oberschichtsnahen Schulkultur sind "vordisponiert" auf die intellektuellen und sozialen Verhaltensmuster der Kinder aus diesen sozialen Schichten. Sie entwickeln feste Vorstellungen vom Erscheinungsbild eines "guten" und eines "schlechten" Schülers, in die soziale, insbesondere auch schichtspezifische Komponenten eingehen."⁵⁸⁸) Aus diesen sozialgebundenen Lehrererwartungen kann soziale Diskriminierung entstehen, indem - wie in anderem Zusammenhang schon dargestellt - Unterschichtenkinder von Lehrern trotz objektiv gleichen Leistungspotentials im Durchschnitt stets schlechter beurteilt werden, als Mittel- und Oberschichtskinder.

587) Vergl. auch im folgenden LOHMANN, CHRISTA u. Friedemann Prose: Organisation und Interaktion in der Schule... a.a.O. S.70 f.

588) HURRELMANN, KLAUS: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation... a.a.O. S.217.

Aus interaktionstheoretischen Überlegungen läßt sich eine Erklärung dafür heranziehen. Denn "Je weiter der Erfahrungshintergrund des Lehrers von dem des Schülers entfernt ist, etwa bedingt durch unterschiedliche Schichtzugehörigkeit, desto schwerer wird es für ihn sein, sich in diesen Schüler hineinzusetzen und geeignete Pläne für ein förderndes Verhalten gegenüber dem Schüler zu entwickeln."⁵⁸⁹⁾ Da die Lehrerrolle mit ihren Erwartungen an den Schüler strukturell dominiert, ist im Sinne des Konzepts der Komplementärrolle zu erwarten, daß der Schüler an diesen in seiner Einstellung und seinen Verhaltensweisen orientiert ist, was zu Widersprüchen führen muß.

Die für den Schüler wichtigsten Erwartungsmuster seitens der Schulorganisation liegen im Bereich "Wissensvermittlung" und "Sozialverhalten", da an deren Erfüllung die Bedingungen der sukzessiven Rekrutierung bzw. der weiteren Mitgliedschaft geknüpft sind. Sie werden vom Lehrer im Unterricht vertreten, wobei dem Schüler bei fehlender Primärmotivation als einfachster Weg der der Anpassung bleibt. Den Erwartungen wird nach außen hin genüge getan, ohne daß tatsächlich Lernmotivation oder Interesse für den Unterrichtsgegenstand vorliegt. Dies kann bis zu einem unbewußten oder gar bewußten Rollenspiel gehen, wobei die Kriterien dafür aus der jeweiligen Lehrererwartung genommen werden:⁵⁹⁰⁾ interessiertcs Aussehen, den Lehrer begleitendes Mimenspiel, das Geben erwarteter Antworten, äußerliche Anpassung an Unterrichtsstoff und "Führungsstil". Durch das den Unterricht dominierende Leistungsprinzip wird eine Gleichgültigkeit gegen den Stoff hervorgerufen,

589) LOHMANN, CHRISTA u. Friedemann Prose: Organisation und Interaktion in der Schule... a.a.O. S.72.

590) Vergl. SCHMIDT, MONIKA: Konfliktfeld Schule. a.a.O. S.20 f.

die auch in einer Lehrplanreform erkämpfte neue Unterrichtsinhalte als unwesentliche Varianten erscheinen läßt, und zu ebensolcher Anpassung führt, zur Einstellung auf die disparaten Anforderungen verschiedener Lehrer als Voraussetzung für den Schulerfolg. Denn von seiten des Schülers aus betrachtet, liegt das entscheidende Mittel, Belohnungen zu maximieren und negative Sanktionen zu vermeiden, darin, durch sein Verhalten den an ihn herangetragenen Erwartungen zu entsprechen.

Im Unterricht treten dem Schüler normierte Anforderungen entgegen. Er erfährt aber zugleich, daß man auferlegte Leistungs- und Verhaltensnormen nur äußerlich zu erfüllen braucht. Es scheint nicht nötig, sich mit ihnen im einzelnen auseinanderzusetzen. Es gibt selten bis nie die Erfahrung selbstverantwortlich geleisteter kritischer Identifikation mit dem Unterrichtsgegenstand bzw. der Integration in eine Handlungssituation, denn das setzt die Freiheit der Wahl und der eigenen Rollengestaltung voraus. Dieser dauernden Demonstration der Unmündigkeit in der eigenen Tätigkeit geht ein überhöhter Druck zur Leistung und Verantwortung für die Leistungserfüllung parallel.

Zum anderen spielt die Rollenerwartung der Lehrer an den einzelnen Schüler bzw. an die gesamte Schulklasse auch für die sozialen Beziehungen untereinander eine große Rolle. Hurrelmann schließt aus den Ergebnissen seiner Untersuchung, daß das wahrgenommene Lehrerurteil zum "Kristallisationspunkt für klischeeartige Stereotypisierungen und Bewertungen der Schüler untereinander" wird und sich "... als Auslöser für ausgeprägte psychische Präferenzen oder Ablehnungen, die einem Mitschüler gegenüber entwickelt werden,"⁵⁹¹⁾ erweist. Die beurteilende

591) HURRELMANN, KLAUS: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation... a.a.O. S.218.

Klassifizierung des Lehrers wird zur Grundlage der Bildung von Gruppen insofern sie auch nahe beieinanderliegende Erwartungen der jeweiligen Schüler faßt. D.h. nicht, daß die Kinder die Schichtstruktur unbedingt durchschauen, die Notenhierarchie sicher schon eher. Die sozialen Präferenzen beruhen auf einer gefächerten Konfiguration von Faktoren, wobei die Leistungsposition und der durch die Lehrererwartung zugesprochene Sozialstatus eine entscheidende Komponente darstellt.

Der Lehrer wirkt also mit jeder einzelnen Unterrichtshandlung auch auf die Struktur der informellen Ebene in der Schulklasse. Die Leistungsbeurteilung, eingeschlossen der implizierten Einstellungen, hat Einfluß auf die gegenseitige Einschätzung sowie die kognitive und affektive Selbsteinschätzung der Schüler.

Vor allem lernen sie im Unterricht, "... daß es klar segmentierte Leistungs- und Prestigehierarchien gibt, denen man im Zuge eines aus eigenem Antrieb kaum steuerbaren Prozesses zugewiesen wird." 592)

5.2.1 Zensurengebung und Leistungskonkurrenz

Das Hauptmittel zur Zuweisung zu diesen "Leistungs- und Prestigehierarchie" ist die Zensurengebung. Mit ihrer Hilfe wird die Einstufung nach "Leistung" vorgenommen. Der Leistungsstandard, über den sich die schulische Norm vermittelt, ist dabei selbst ein formaler. Denn die Leistung kann nicht an einer objektiven Norm gemessen werden, da die zu erreichende Ziele zwar allgemein umschrieben sind, sich aber nicht operational darstellen lassen,

592) HURRELMANN, KLAUS: Unterrichtsorganisation und schulische Organisation... a.a.O. S.224.

da der Unterrichtsprozeß selbst nicht formalisiert werden kann.

Die Leistungsbewertung erfolgt durch den Lehrer, der nichts anderes macht, als Schätzurteile abzugeben, eine Rangfolge aufzustellen und diese unter Bezug auf die Normalverteilung in seiner Klasse auf die Notenskala zu übertragen.

Abgesehen von der damit erfaßten inhaltlichen Dimension der Leistung ist diese Art der Leistungsmessung als sehr unzureichend anzusehen;⁵⁹³⁾ die Schwankungsbreite bei der Beurteilung der gleichen "Leistung" reicht über die ganze Notenskala (fehlende Objektivität), dies trifft sogar bei wiederholter Beurteilung der gleichen Leistung durch den gleichen Lehrer zu (geringe Reliabilität). Daraus geht hervor, daß höchstens in Bezug auf die durch den gleichen Lehrer bewertete Gruppe eine Vergleichbarkeit besteht, die jedoch zusätzlich durch leistungsirrelevante Faktoren, wie Vorurteile, soziale Herkunft, Geschlecht etc. fraglich wird.

Entscheidend in seiner Auswirkung auf die Interaktion auf den Unterricht aber ist, daß nicht ein absoluter Standard von Wissen, Können und Verhalten für eine erteilte Zensur ausschlaggebend ist, sondern die relative Lage des individuellen Schülers in der Klasse. Dies gilt unabhängig davon, ob der Lehrer mit Hilfe globaler Einschätzungen zensiert, oder mit verfeinerten Methoden, etwa die Leistung in Dimensionen unterteilt, diesen Items zuordnet und aus diesen einen Punktwert zusammenstellt, der auf der Notenskala abgebildet wird. Auch unabhängig davon, ob der Lehrer sich dessen bewußt ist. Er hat es "im Gefühl", nämlich sein eigenes durchschnittliches Anforderungsniveau. "Traditionelle Schulnoten folgen der Normalverteilung mehr oder weniger genau, auch wenn der Lehrer sie nicht bewußt anstrebt."⁵⁹⁴⁾ abgesehen davon, daß die Orientierung an der "Normalverteilung" der Noten auch von Amtswegen gefordert wird.⁵⁹⁵⁾

Notwendige Folge dieses Zensierungsmodells ist angesichts der individuellen Bewertung die Leistungskonkurrenz. Denn jeder Schüler ist durch seine relative Lage zu seinen Mitschülern bestimmt. In dem Maße, wie die Leistung des einen steigt, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für einen Mitschüler, in der Rangfolge herabzurutschen. Wenn sich alle gleich anstrengen, wird es gemäß der Normalverteilung trotzdem "gute" und "schlechte" Schüler geben. Die Schüler produzieren auf diese Weise den Leistungsdruck in ihrem Kampf um die Rangplätze selbst und damit die sie unterdrückende Norm. Bewertungsgerechtigkeit, eine Lehrereigenschaft, die von den Schülern mit am höchsten gewertet wird,⁵⁹⁶⁾ bedeutet die möglichst differenzierte Festlegung dieser Rangordnung. "Zensurendifferenzierung wird von den Schülern als "Gerechtigkeit in der Zensur Umgebung" interpretiert. Der Lehrer, der sie in ihren Zensuren stark auseinander nimmt, erscheint als der "gerechte Lehrer".⁵⁹⁷⁾

Der differenzierte Unterschied erscheint als gerecht, die Leistungskonkurrenz wird als Wert vermittelt, wird selbst zu einem Sozialisationsmittel, wie es Parsons schon hervorgehoben hatte. Das Verbot des Abschreibens, des Versagens und anderer Verhaltensweisen, die diese Konkurrenz in Frage stellen, wird so zur erzieherischen Maßnahme, die ihr Ziel erreicht hat, wenn die Schüler sie internalisiert haben.

593) Vergl. INGENKAMP, KARL-HEINZ: Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen. a.a.O. S.407-432; SCHREINER, GÜNTER: Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. in: DDS 62/1970. S.226-237. Dort auch die folgenden Angaben.

594) WEIS, VALENTIN: Zensierungsmodelle und ihre pädagogischen Konsequenzen. in: DDS 63/1971. S.545.

595) Vergl. FEIGEL, KARL u. E. Keitel: Bayerische Landesvolksschulordnung. München 1964. Dasselbe gilt übrigens auch für die Beurteilung der Lehrer. In den diesbezüglichen Richtlinien des bayerischen Kultusministeriums sind genaue Prozentschlüssel für die jeweilige Notengebung angegeben.

Für die Schüler hat die Leistungskonkurrenz den zusätzlichen Hintergrund, daß die Noten, welche wissenschaftlich fragwürdigen Wert - insbesondere in Bezug auf ihre Vergleichbarkeit - sie auch haben, plötzlich das Kriterium bilden, ob jemand versetzt wird oder nicht, ob er den Qualifizierenden Abschluß bekommt und damit einen Vorteil in der Konkurrenz um die Lehrplätze, ob er auf eine weiterführende Schule übertreten kann, ob er zum Studium zugelassen wird.

Die Bewertung schlägt sich um in Berechtigungen, sie bezieht sich damit nicht nur auf die vorgegebenen Organisationsziele, sondern weist über die Schule hinaus auf die Eröffnung oder das Verschließen von Möglichkeiten, die ebenfalls nur in der Konkurrenz zu anderen durchgesetzt werden können.

Die Leistungskonkurrenz, über die Benotung durch den Lehrer vermittelt, ist das zentrale Element der Interaktion im Unterricht. Sie bestimmt das Verhalten der Schüler untereinander und zum Gegenstand des Lernprozesses. Sie schneidet Interaktionsmöglichkeiten und Lernerfahrungen ab, verhindert Kooperation und Kreativität, verfälscht die Interaktion zwischen Lehrer und Schülern sowie zwischen diesen. Sie ist eine tiefgreifende Schranke unter der Perspektive der Qualifizierung als allseitiger Ausbildung der menschlichen Fähigkeiten, sie ist die zentrale Ebene, über die sich die widersprüchlichen gesellschaftlichen Tendenzen der Qualifikationsbewegung umsetzen.

596) HOLM, KURT: Lehrerverhalten und Beliebtheit bei Schülern. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft... a.a.O. S.382 f.

597) ebenda S.382.

Bevor ich darauf allgemeiner eingehe, noch etwas zu den Konsequenzen aus der Kritik der schulischen Bewertung:

1. Die Zensurengebung als Instrument, mittels dessen die Leistungskonkurrenz und Selektion sich durchsetzen, muß abgeschafft werden. Diese Konsequenz auszusprechen und zu erkennen, daß sie unter den gegebenen Bedingungen nicht realisierbar erscheint, aber eine Perspektive bildet, ist eins. Sie setzt eine Umdeutung der institutionellen Funktion des Qualifikationswesens voraus, als auch die Veränderung der Organisationsstruktur wie der inhaltlichen Ziele - eine andere Schule.

Es gilt daher, Schritte zu überlegen, wie der Lehrer unter den jetzigen Bedingungen Möglichkeiten schaffen kann, die zur Erweiterung der Lernerfahrung, zur konkurrenzfreien Lern"leistung" dienen. Dieser andere Begriff von "Leistung", der der Formbestimmung der Konkurrenz entzogen ist, und die Erfüllung eines inhaltlich bestimmten, vom Lernenden mitverantworteten Lernziels bezeichnet, ist ein Gegenbegriff, der, jeweils als inhaltliche Aufgabe - nicht als "Prinzip" - beschrieben, der Interaktion im Unterricht zur Leitvorstellung dienen kann.⁵⁹⁸⁾

2. Es geht um die Abschaffung der Konkurrenzsituation, also der Zensur mit ihrer Wirkung, formales Ausrichten an der Leistungskonkurrenz zu schaffen. Dies bedeutet nicht die Abschaffung der Leistungsmessung, die die Grundlage für pädagogisch wichtige Entscheidungen bilden kann:

- diagnostischer Art: zur Feststellung von Lernvoraussetzungen bzw. spezifischen Lernschwierigkeiten;
- den Lernprozess begleitender Art: zur Feststellung von Lernfortschritten bzw. Lernergebnissen.

598) Hier tritt wohl möglich eine Begriffsunklarheit auf, die jedoch, weil der entsprechende kritische Begriff fehlt, ertragen werden muß. Vergl. dazu: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. München 1974.

Diese den Unterricht begleitenden Kontrollen geben den Schülern und dem Lehrer die Rückmeldung über den Lernvorgang, bilden die Grundlage für individuelle und kollektive Beratung, können inhaltsbezogene Motivationen entstehen lassen.

3. Zwischen diesen beiden Formen muß genau unterschieden werden. Es muß für Lehrer und Schüler klar sein, worum es sich jeweils handelt, um eine Zensur oder um eine Rückmeldung über den Lernvorgang. Dabei muß auch die Problematik der Zensurgebung im Unterricht vermittelt werden, wobei es selbstverständlich ist, daß sie selbst durchsichtig gemacht werden muß.⁵⁹⁹⁾

4. Der Lernraum, der nicht von der Leistungskonkurrenz bestimmt wird, muß unter Bewußtsein der Beteiligten erweitert werden. Das wird Forderungen in Bezug auf die Schulorganisation entstehen lassen, die im speziellen hier nicht dargelegt werden können, sondern Ergebnis der pädagogischen Auseinandersetzung selbst sind.

5. Die Erweiterung der pädagogischen Autonomie der Schule mit ihren Konsequenzen in Hinsicht auf die Stellung der Lehrer und der Schüler sind von dieser Perspektive nicht zu trennen.

599) Lernzielorientierte Leistungsmessung als Grundlage der Zensurierung - vergl. WEIS, VALENTIN: Zensierungsmodelle... a.a.O. S.549 ff - halte ich unter den hier dargelegten Kriterien nicht für einen Fortschritt. Einmal besteht die Gefahr, Schüler und Lehrer noch stärker auf einen vorgegebenen Normbegriff zu fixieren. Zum zweiten kann die erforderliche "Operationalisierung" der Lernziele Rückwirkung auf diese selbst haben, d.h. zur Ausklammerung der nicht operationalisierbaren führen.

5.2.2 Die Leistungskonkurrenz als zentrale Achse des Unterrichts

Das Leistungsprinzip, das sich über die Konkurrenz der Schüler untereinander und deren Bezug zu einer vorgestellten Norm durchsetzt, ist der zentrale Aspekt der schulischen Qualifikationsleistung, der über seinen organisatorischen Gehalt hinaus auf die gesellschaftliche Ebene verweist: Qualifizierung und Selektion verbinden sich in einer widersprüchlichen Einheit. Die persönliche Bindung der Schüler an dieses Prinzip ist gleichzeitig Teil der gesellschaftlich vermittelten Integrationsaufgabe der Schule.

"Leistung" als Begriff des Bürgertums gegen die Ständegesellschaft, der sich gegen die funktional nicht zu rechtfertigenden sozialen Vorrechte wandte,⁶⁰⁰⁾ bekam im Zuge der Durchsetzung der bürgerlichen Produktionsweise selbst Herrschaftscharakter, indem er dazu diente, den sozialen Inhalt des Widerspruchs von Kapital und Arbeit zu verschleiern. Da Inhalt und Organisation der Arbeit vom Kapital bestimmt wurde, wurde ihm selbst der Inhalt entzogen. Er bezeichnete nicht mehr die Arbeit als konkrete, gesellschaftlich nützliche Tätigkeit, sondern ihren Verbrauch als Ware Arbeitskraft gleichgültig gegen ihren Inhalt, da von den vorgegebenen Normen bestimmt. "Leistung" wird so für die Arbeitskraft zur Norm der Gleichheit vor dem Kapital einerseits und gleichzeitigen Ungleichheit in Bezug auf die Individualisierung der Leistung und die Unterordnung unter das ihm vom Kapital

600) Vergl. OFFE, CLAUD: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt 1970. S.43 f. Ich erinnere auch an die Einrichtung der Abiturprüfung (1812) als die alleinige Voraussetzung für den Universitätszugang, sowie andere Formen des Abbaus äußerer sozialer Schranken.

gesetzte Ziel, den Verwertungsprozeß. Das Leistungsprinzip wird so zu einer zentralen Verkehrsform der kapitalistischen Gesellschaft.

Das Qualifikationssystem, vom Bereich der gesellschaftlichen Arbeit institutionell abgetrennt aber ihm in seinen allgemeinen Bestimmungen untergeordnet, nimmt das Leistungsprinzip auf.

In seiner formalen Unbestimmtheit, die die Erfüllung des vorgegebenen Ziels nicht aber seinen Inhalt herausstellt - und dies in der Konkurrenz gegenüber den anderen - ist es nicht nur ein wichtiges Integrationsinstrument, das die Individuen je nach dem Grad der Erfüllung des vorgegebenen Ziels differenziert (Selektion) und ihnen das Gefühl der verdienten Vorrechte bzw. der selbstverschuldeten Nachteile hinterläßt. Es ist die Ebene, über die sich die Qualifizierung der Individuen durchsetzt, allerdings in der Beschränkung, die aus dem strukturellen Bezug zum Bereich der gesellschaftlichen Arbeit gegeben ist. Die Leistungskonkurrenz wirkt selbst als eine solche Beschränkung:

- sie verpflichtet auf die schon immer vorbestimmten Lerninhalte und macht die eigenmotivierte Frage nach gesellschaftlich relevantem Wissen dadurch für den Lernenden unerheblich;
- sie schneidet im Gegeneinander der Lernenden Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten ab, wie Kooperation, Kreativität etc. (Dequalifizierung);
- sie ist die Grundlage der Selektion (Elitequalifizierung);
- in der Verpflichtung auf Funktionalität fördert sie die Partikularisierung des Wissens (Spezialisierung).

Das Leistungsprinzip ist außerdem selbst Qualifikationsbestandteil, welcher in der Schule als Verhaltensdisposition vorbereitet und eingeübt wird.

Von diesen Momenten her rührt die zentrale Stellung der Leistungskonkurrenz in der Schule, die dort selbst nicht aufgehoben werden kann. Wohl aber kann sie praktisch infrage gestellt werden.

Die basale Konstellation, die die Struktur der Schulklasse charakterisiert, ist von der Schulorganisation vorgegeben. Für die jeweiligen Verkehrsformen, d.h. Verhaltensformen, in denen sich das institutionell gesetzte Verhältnis darstellt, existiert eine gewisse Bandbreite an Möglichkeiten, die jedoch das prinzipielle Grundverhältnis, die Erfüllung der schulischen Funktionen, nicht infrage stellen dürfen, zumindest unter langfristigem Aspekt. Dazu gehört auch das Leistungsprinzip.

Hier haben die Forschungen zum Unterrichtsverhalten ihre Grenze. Ob - um die bekanntesten Unterscheidungen nach Lippitt-White zu nennen - autoritärer, demokratischer oder laissez-faire-Führung durch den Lehrer, er reagiert damit auf verschiedene Weise - zugegebenermaßen ist für die Schüler dieser Unterschied wichtig - auf eine institutionell vorgegebene Struktur, versucht, die ihr inhärenten Probleme mit verschiedenen Mitteln zu bewältigen. Dabei ist es falsch, diese "Integrationsweisen", wie sie Gordon⁶⁰¹⁾ treffend bezeichnet, vorschnell als Sozialtechnologie abzutun, obwohl sie es sind. Sie richten sich auf die Realität der sozialen Beziehungsstrukturen in der Schulklasse, stellen eine Typologie von Verhaltensweisen auf, die die widersprüchlichen Prinzipien von Gleichheit und Ungleichheit, personenorientierter Qualifizierung und leistungsorientierter Selektion vermitteln sollen. Allerdings wird in ihrer Begrifflichkeit dieser Widerspruch nur konstatiert und nicht in der strukturellen Kritik des Gesamtsystems verankert.

Halten wir fest: Die Widersprüchlichkeit, die sich in der sozialen Struktur der Schulklasse manifestiert, muß auf die der Qualifizierung inhärenten Strukturprinzipien zurückgeführt werden.

601) GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System a.a.O. S.157 f. Tabelle 3 und 4.

Daß dabei vermittelt auch andere Einflüsse eine Rolle spielen - etwa solche, die mit den individuellen Schülerpersönlichkeiten in die Schulklasse eingebracht werden, und natürlich ebenso mit dem spezifischen Lehrer - sei nicht abgestritten. Sie haben ihre Bedeutung aber nur innerhalb der herrschenden Strukturprinzipien.

Damit ist auch die Unterscheidung zwischen formeller und informeller Struktur der Schulklasse problematisch geworden, wie ich es in der Kritik am Aufsatz von Gordon schon darlegte. Man sollte besser von der sozialen Binnenstruktur der Schulklasse sprechen, ohne damit einen strukturellen Gegensatz zu der von der Schulorganisation definierten formalen Anforderungsordnung aufstellen zu wollen. Denn die soziale Binnenstruktur geht - wie aufgezeigt - aus der positiven oder auch negativen Orientierung an die formale Erwartungsordnung hervor und unterliegt somit den gleichen Strukturbedingungen.

5.3 Die inhaltliche Dimension des Unterrichts

Wir hatten den Prozeß der Qualifizierung, der in der Interaktion im Unterricht immer als Einheit auftritt, in zwei Dimensionen aufgespalten mit dem Ziel, die einzelnen Elemente besser analysieren zu können. Anhand der sozialen Strukturen in der Schulklasse untersuchten wir die Beziehungsebene, ausgehend vom Lehrplan und anderen den Unterricht betreffenden inhaltlichen Vorschriften möchte ich nun die inhaltliche Ebene analysieren.

Dabei ist im vorigen Kapitel schon klar geworden, wie künstlich diese Trennung ist, da wir gesehen haben, wie in den Beziehungsstrukturen selbst schon Qualifikationselemente enthalten waren: Sozialqualifikationen, wie Leistungs- und Arbeitsverhalten aber auch die Vorstrukturierung der Dimension der Arbeitsqualifizierung: Partikularisierung der Lerngegenstände; Individualisierung des Lernens von vordefinierten Inhalten; Entfremdung des Schülers von diesen seinen Lerninhalten.

Während die Organisation als Instrument der Sicherung der schulischen Funktionen, der Einflußnahme der Schüler, Lehrer und Eltern als entzogen galt, schien der Unterricht in Form und Inhalt Verfügungsbereich der Lehrer und Schüler zu sein. Daß dies nicht zutrifft, sollte die Weiterführung der Organisationsanalyse auf die Ebene der sozialen Beziehungen im Unterricht herausgestellt haben. Die Untersuchung der inhaltlichen Dimension soll die der Unterrichtsinteraktion vorgegebenen Strukturen weiter konkretisieren helfen.

5.3.1 Der Lehrplan als Mittel der inhaltlichen Eingrenzung des Unterrichts durch den Staat

"Der Lehrplan ist die geordnete Zusammenfassung von Lehrinhalten, die während eines vom Plan angegebenen Zeitraums über Unterricht, Schulung oder Ausbildung vom Lernenden angeeignet und verarbeitet werden sollen."⁶⁰²⁾

Unter dem Gesichtspunkt der Schulorganisation sind die Lehrpläne "verwaltungsinterne Bestimmungsnormen"⁶⁰³⁾, mit der die Organisationsspitze auf dem Hintergrund gesetzlicher Ermächtigungen auf die Unterrichtstätigkeit "zugreift". Wir haben gesehen, daß die gesetzlichen Bestimmungen sehr weit gefaßt sind. Aus ihnen allein kann man sich kein Bild machen, was an Fächern und Unterrichtsinhalten im einzelnen angeboten bzw. unter welchen greifbaren Zielvorgaben der Unterricht durchgeführt wird.

Die expliziten obersten Zielbestimmungen zeigten sich als Leerformeln, die als "Sätze übergreifender Sinnvergewisserung"⁶⁰⁴⁾ Ausdruck der politischen Konsensusbildung sind, somit mehr für das Bewußtsein der Beteiligten als für die konkrete Bestimmung der Unterrichtstätigkeit Bedeutung haben. Dies gilt übrigens auch für die den Lehrplänen vorausgeschickten allgemeinen Zielbestimmungen, die nicht erkenntlich machen, wie das geforderte umzusetzen sei.

Neben den Lehrplänen haben Prüfungsordnungen und vor allem die Stundentafeln normierenden Charakter. Die letzteren

602) BLANKERTZ, HERWIG: Theorien und Modelle der Didaktik. a.a.O. S.118.

603) HENNECKE, FRANK: Staat und Unterricht...a.a.O.S.123.

604) BLANKERTZ, HERWIG: Theorien und Modelle der Didaktik. a.a.O. S.149.

werden bisweilen unabhängig vom Lehrplan veröffentlicht. Dabei können sich Verschiebungen in der den Fächern zugedachten Wochenstundenzahl ergeben, ohne daß der Lehrplan geändert wird. Dies wirft nebenbei auch ein bezeichnendes Licht auf die Redlichkeit, den Realismus und schließlich die Verbindlichkeit der Lehrpläne. Der hier benutzte Begriff des Lehrplans schließt diese m.E. nicht zu trennenden Randvorschriften mit ein.

Lehrpläne sind Anordnungen mit Organisationscharakter, indem sie Aufgaben und Zieltätigkeit der Organisation Schule überhaupt erst konstituieren und inhaltlich fixieren. "Durch den Lehrplan ordnet die Organisationsspitze an, in welcher Richtung der äußere Schulapparat tätig werden soll. Der Lehrplan selektiert die Bildungsgüter und organisiert ihre Verteilung."⁶⁰⁵⁾

Der Adressat des Lehrplans als dienstliche Anweisung ist der Lehrer, der als Beamter verpflichtet ist, den Weisungen der vorgesetzten Behörde Gehorsam zu leisten. Der Lehrplan setzt eine Norm für die didaktischen Inhalte, d.h. für den zu vermittelnden Stoff, seine Verteilung und seine Gestaltung. Für den Lehrer hat die Festlegung des Lehrplans nicht nur einen organisatorischen Aspekt, sondern in dem Moment, wo er sich selbst pädagogischen Zielen verpflichtet fühlt, bedeutet er einen tiefen Eingriff in seinen pädagogisch-professionellen Bereich, was zu dem diskutierten Konflikt um die pädagogische Freiheit führt. Hennecke gibt den interessanten Hinweis, daß das Selbstkonzept des Lehrers als Fachlehrer dieses Problem entschärft.⁶⁰⁶⁾ Durch die im Lehrplan vorgenommene Partikularisierung der Fächer mit entsprechenden an der

605) HENNECKE, FRANK: Staat und Unterricht... a.a.O.
S.124.

606) ebenda S.125.

Fachwissenschaft orientierten Lehrern wird die mögliche Auseinandersetzung auf die Fachkompetenz konzentriert und nicht anhand pädagogischer Zielvorstellungen diskutiert, ein weiteres Beispiel dafür, wie organisatorische Regelungen inhaltliche Folgen zeitigen.

Der Schüler taucht in den Lehrplänen als Objekt der Ziel-tätigkeit auf. Er wird ihren generellen Zielen unterstellt: "In den Richtlinien (Lehrplänen d.V.) steht, was mit den Schülern geschehen soll."⁶⁰⁷⁾ Ihnen wird zwar unmittelbar keine Weisung erteilt, sie bekommen aber auch keinerlei Recht in Bezug auf die Beteiligung an der Durchführung. Sie sind als Zielgruppe den didaktischen Anweisungen inhärent.

Allerdings gilt es, bei diesen generellen Bestimmungen zu differenzieren, denn Lehrpläne erscheinen in zum Teil völlig verschiedener Form, nicht nur in ihrer historischen Entwicklung, sondern angesichts des Kulturföderalismus unterschiedlich in den einzelnen Bundesländern. Lehrpläne älteren Typs bieten sich - auf den ersten Blick - als reine Stoffsammlungen dar, denen einige allgemeine Zielvorstellungen und Leitideen vorausgestellt werden. Dem Lehrer ist es dabei freigestellt, die Auswahl und methodische Anordnung der zu vermittelnden Inhalte nach seinen Vorstellungen hin zu gestalten. Diese Möglichkeit muß jedoch als durch die dargestellte Struktur der Organisation eingeschränkt betrachtet werden. Dazu wird die nötige Einteilung in vermittelbare Lernziele praktisch durch die Schulbücher vorgenommen, die auf diese Weise die eigentliche Ebene der Lehrplankonkretisierung darstellen. In den neueren Lehrplänen, beispielsweise den Berliner Rahmenplänen von 1969 oder den Hessischen Rahmenrichtlinien, werden die Zielsetzungen konkreter und ausführlicher beschrieben, die zu erlernenden Verhaltensziele

607) ebenda S.126.

herausgestellt, gleichzeitig auch der Stoff in Form von Groölerneinheiten, die teils verbindlichen, teils alternativen Charakter haben, genauer untergliedert. Dem Lehrer sind damit präzisere Angaben über die zu leistende Vermittlungstätigkeit vorgegeben, was jedoch nicht unbedingt eine Einschränkung seines Frei-raums bedeutet. Das kann nur am konkreten Fall diskutiert werden.

Wie kommen die Lehrpläne zustande? Klafki erläutert es aus seinen eigenen Erfahrungen:

"Es gibt bisher... zwei typische Formen der Lehrplanentwicklung. Die erste ist folgende:

Ein Referent oder eine Gruppe von Referenten in einem Ministerium übernehmen die Aufgabe, für ein Fach oder einige Fächer oder eine ganze Schulart einen neuen Lehrplan zu entwickeln. Sie bedienen sich dabei meistens der Beratung durch Fachdidaktiker pädagogischer Hochschulen oder durch Fachleiter eines Studienseminars usw.. Dieser kleine Kreis unter der Leitung eines Ministerialbeamten arbeitet dann einen neuen Plan aus.

Nun zur zweiten Grundform... ein Ministerium... beauftragt eine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern und Fachdidaktikern... damit, einen Gesamt-lehrplan für die entsprechende Schulart zu entwerfen. In dieser Kommission arbeiten Vertreter des Ministeriums mit. Der von diesem Gremium ausgearbeitete Lehrplan ist dann von dem zuständigen Kultusministerium, sozusagen als sein Lehrplanwerk, in Kraft gesetzt worden." (608)

Dazu kommen noch zwei Varianten: In Bayern etwa werden in Form eines dem Kultusministerium direkten unterstellten "Staatsinstituts für Schulpädagogik" aus der Zusammenarbeit von Experten und berufenen Lehrern die Grundlagen für neue "curriculare" Lehrpläne erarbeitet.

In Hessen war bei der Vorbereitung der Rahmenrichtlinien ein "Basiskonzept" vorgesehen, d.h. die breite Einbeziehung der Lehrerschaft in die Arbeit der Curriculumrevision. (609)

608) KLAFFKI, WOLFGANG: Diskussionsbeitrag.in: Derss. u.a.: Erziehungswissenschaft 2 (Funkkolleg). Frankf.1970. S.89.

Dies scheiterte jedoch an den materiellen Voraussetzungen. Die anschließende Große Curriculumskommission, in der Lehrer, Erziehungswissenschaftler und Vertreter anderer sozialwissenschaftlicher Bereiche vertreten waren, wollte zunächst einen Katalog von allgemeinen Lernzielen erarbeiten und diesen dann in Lernbereichs- und Fachkommissionen auf die Lehrplanebene umsetzen. Da dies auch nicht zu einem Erfolg führte, berief das Kultusministerium ad-hoc Arbeitsgruppen zur Erarbeitung von stufen- und fächerbezogenen Rahmenrichtlinien, die dann in einem Großversuch teilerprobt wurden.

Mir erschien es wichtig, einmal die Information über die Stellung des Lehrplans als Element der Organisation und sein Zustandekommen zu vermitteln. Hieraus ist auch zu ersehen, daß in dieser Form selbst eine Theorie des Lehrplans enthalten ist, die sich als allgemeine Zielbestimmung der schulischen Aufgabe auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts auswirkt.

5.3.2 Qualifikationen und ihre Umsetzung in den Lehrplan

Weniger schreibt in seiner "Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans": "Ist ein Lehrplan "richtig", so drückt er nach der Seite der Welt die Lagerung der Kräfte bei den an der Bildung beteiligten Faktoren aus und zugleich nach der Seite der Unterrichtspraxis den Grad von institutioneller und rationaler Verfügbarkeit von Bildungsinhalten

609) Vergl. KÖHLER, GERD: Inhaltliche Schulreform im Widerstreit gesellschaftlicher Interessen. in: Köhler, Gerd u. Ernst Reuter: Was sollen Schüler lernen? Frankfurt 1973. S.11 f.

durch vorschreibende und anleitende Ordnungen."⁶¹⁰⁾

Ist diese Aussage erst auf dem Hintergrund der geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen Lehrplantheorie voll verständlich, so kann sie auch so das Problem charakterisieren, an dem sich kritische Bemühungen um Kritik und Revision der Lehrpläne zu orientieren haben.

1. Der Lehrplan ist die formale Fassung der unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen der gesellschaftlichen Institution Schule zugeordneten Aufgabe, in dem er "nach der Seite der Welt die Lagerung der Kräfte bei dem an der Bildung beteiligten Faktoren" repräsentiert. Ich habe versucht klarzustellen, daß die Zielbestimmung der Institution Schule nicht ein Ergebnis des Kampfes "geistiger Mächte" war, sondern daß dieser Kampf, falls er auf der politischen Einflüssebene stattfindet, durch das historisch gegebene Verhältnis der Schule als Qualifikationsinstitution zum Entwicklungsstand im Bereich der gesellschaftlichen Arbeit vorstrukturiert ist. Die auf dem Hintergrund der Vergesellschaftung der Arbeit entstehende Notwendigkeit der Verallgemeinerung der Qualifikationen bedingte die institutionelle Abtrennung. Damit wurde es aber auch notwendig, diese allgemeinen Qualifikationen in Hinsicht auf in der Schule zu leistende Qualifizierungsprozesse zu formulieren. Diese Aufgabe mußte der Staat als Träger des Schulsystems leisten, in dem er - da sind wir bei Weniger - die in der politischen Sphäre an ihn herantretenden konkurrierenden Interessen im Sinne der Sicherung der Gesamtproduktion der Gesellschaft aufzunehmen hatte. Im Lehrplan geschieht also die Hereinnahme dieses allgemeinen Bezugs der Schule und die formale Fassung der diesem Verhältnis entsprechenden Qualifikationsleistungen.

610) WENIGER, ERICH: Die Theorie des Bildungsinhaltes und des Lehrplans. Weinheim, Berlin² 1956. S.22 f.

Dabei setzen sich aufgrund der der Vergesellschaftung der Arbeit entgegenstehenden Widersprüche im Produktionsbereich Beschränkungen in Bezug auf die Qualifikationsziele um, die sich auch im Lehrplan ausdrücken müssen: in der Trennung zwischen Elite- und Massenqualifizierung die sich in den unterschiedlichen Schularten mit entsprechend unterschiedlichen Zielen - d.h. auch Lehrplänen - manifestiert; in der Dialektik von Qualifizierung und Dequalifizierung, die den allgemeinen Bezug auf das Ganze der Gesellschaft, der auf dem Hintergrund der Vergesellschaftung der Arbeit dem Anspruch und der Möglichkeit nach in der Schule als Qualifikationsinstitution enthalten ist, auf seine funktionalen der Verwertung der Arbeitskraft dienenden Momente zu reduzieren sucht; in dem historisch fortschreitenden Gegensatz von Generalisierung und Spezialisierung, der die fortschreitende Veränderung der Qualifikationsanforderungen nicht unter dem Aspekt des allgemeinen Bezugs sondern der speziellen Erweiterung aufnimmt und sich als additives Prinzip der Lehrplanentwicklung - in Form von neuen Fächern bzw. der Erweiterung der Fächer - zeigt.

Diese hier nur ansatzhaft skizzierten Hypothesen versuchen, aufgrund der erarbeiteten Strukturkategorien die Zielformulierung der Schule in Lehrplänen als unter Prinzipien ablaufend zu beschreiben, denen soziale Selektion, Reduktion der Inhalte auf ihre für den Verwertungsprozeß funktionalen Elemente und Addition neuer partikularer Qualifikationselemente als Folge partiell auftretenden gesellschaftlichen Defizits implizit enthalten sind.

Damit ist eine kritische Grundlage geschaffen, mit der bestehende Lehrpläne analysiert und an der auch die Prozesse zu ihrer Herstellung gemessen werden könnten: wo und über welche Mechanismen fließen selektive Momente ein; auf welche Weise kann im Lehrplan die Fixierung des Individuums auf funktionale Verfügbarkeit verhindert werden; unter welchem Aspekt und wie können Lerninhalte

integriert werden, so daß sie nicht "Gesellschaft" weiter in unverbundene Partikel aufspalten, sondern den inhaltlichen Bezug auf den die Entwicklung der Gesellschaft vorantreibenden Prozeß der Vergesellschaftung der Arbeit deutlich machen; auf welche Weise kann die Beschränkung der gesellschaftlichen Lernerfahrung, die in Selektion funktionalisierender Reduktion und Partikularisierung der Inhalte liegt, aufgehoben werden?

Die Diskussion derartiger Fragen hätte schon die Eingrenzung der allgemeinen Lernzielebene zur Folge. Sie kann hier nur angerissen werden. Zu ihrer Konkretisierung bedarf es der breiten Einbeziehung der an den schulischen Lernprozessen Beteiligten.

2. Diese Fragestellungen verweisen auf die zweite Ebene des Lehrplans, die die Art und Weise angibt, wie die Umsetzung der inhaltlichen Zielbestimmungen in konkrete Vollzüge gefaßt ist. Der Lehrplan muß "zugleich nach der Seite der Unterrichtspraxis den Grad von institutioneller und rationaler Verfügbarkeit von Bildungsinhalten durch vorschreibende und anleitende Ordnungen" angeben. Die allgemeinen Zielbestimmungen müssen didaktisch transformiert werden, um überhaupt "planmäßig" anstrebbbar zu sein, sie müssen in auf die Unterrichtsebene vermittelte Lernziele umformuliert werden. Dabei wird die an den Stoffplänen orientierte Anlehnung an eine "innere Systematik" der Fachwissenschaft überfällig. Das Lernfeld muß in Form von Lerninhalten, die als Lernziele zu formulieren sind, auf der Grundlage der allgemeinen Zielfragestellungen neu strukturiert werden. "Inhaltliche Zielsetzungen erzeugen zusammen mit Medien, unterrichtlichen Sprach- und Handlungsformen bestimmte Fähigkeiten und Verhaltensmöglichkeiten." (11)

Diese "Erzeugung" von Qualifikationen - jeweiliges Ergebnis der Unterrichtsinteraktion - findet seine Entsprechung im Lehrplan selbst, wo in der "Erzeugung" von konkreter umrissenen Qualifikationszielen als Lernziele das Problem der Umsetzung allgemeiner Zielsetzungen in auf die Unterrichtsebene vermittelbare Leistungen auftritt.

In der Curriculumstheorie steht diese Aufgabenstellung als Problem der Deduktion und der Operationalisierung der Lernziele im Zentrum der Diskussion.

Die Ergebnisse dieser Diskussion aufzunehmen⁶¹²⁾ und in seiner Praxis weiterzuführen, ist für den Lehrer und seine Zieltätigkeit im Unterricht insofern bedeutsam, als er in der Kritik der ihm vorliegenden Lehrpläne bzw. in der bewußten Ausrichtung an von ihm inhaltlich vertretenen Lernzielen Verfahren beherrschen lernen - und sich ihrer Probleme bewußt werden - muß, um weder in der Orientierung an der traditionellen "Planerfüllung" stecken zu bleiben noch sich als Lerntechnologe in der Umsetzung von "operationalisierten Lernzielen" bewußtlos funktionalisieren zu lassen. Die aktive Teilnahme an der Curriculumsrevision - gerade auch auf der Ebene der einzelnen Schule - stellt die Möglichkeit dar, unter Ausnutzung und Erweiterung des Bereichs der "pädagogischen Freiheit" einen Beitrag zur Erweiterung der Lernsituationen zu leisten.

Die Problematik der Erweiterung der Möglichkeiten der Qualifizierung kann an dieser Stelle nur allgemein angedrissen werden. Nichts weiter kann die folgende Gegenüberstellung bedeuten.⁶¹³⁾

612) Vergl. zum Deduktionsproblem: MEYER, HILBERT L.: Einführung in die Curriculummethodologie. München 1972; Vor allem auch: BROECKEN, RENATE: Deduktion und Subsumtion oder Der Mangel an Urteilskraft in der Curriculumforschung. in: Päd.Rundsch. 28/1974. S.367-384. Zur Lernzieloperationalisierung vergl. neuerdings: MEYER, HILBERT L.: Trainingsprogramm zur Lernzielanalyse. Frankfurt 1974.

613) Angaben unter "trad. Lehrplan/Unterricht" sind entnommen aus: POTTHOFF, WILLY: Curriculumentwicklung. Modelle und Strategien. Ravensburg 1974. S.6f.

	trad. Lehrplan / Unterricht	Lehrplanung unter dem Gesichtspunkt der allg. Qualifizierung
Leitideen	-beruhen auf Setzungen -werden durch wertende Wahl ermittelt	- orientieren sich im Bezug auf Gesellschaftliche Entwicklungen - müssen im rationalen Diskurs begründbar sein. - Als gesellschaftlich vermittelt sind es inhaltliche Ziele, die auf die Aufhebung der Trennung von Schule und gesellschaftl. Erfahrung drängen
Unterrichtsziele	-sind in Form von Stoffangaben formuliert -treten als erwünschte Produkte in Erscheinung	- werden als kognitive und affektive Dimensionen von Handlungszielen in Bezug auf Erfahrung gesellschaftl. Vorgänge beschrieben - werden als mögliche Erfahrungszugänge beschrieben

Entscheidungen	-beruhen auf Normenkompetenz -implizieren in ihrem normat. Anspruch einen Konsens -werden ohne Nennung der Entscheidungsträger getroffen	- beruhen auf offen liegenden Kriterien, die überprüfbar sind und sich der systemat. Kritik stellen müssen - setzen diskursives Einverständnis voraus - müssen sich an Betroffenen legitimieren
Lehrangebote	-basieren auf relativ stabilen Überlieferungen -werden retardierend neuen Erfordernissen angepasst -sind fest umrissen und für alle Schüler einer Altersgruppe gleich	- werden im Bezug der Leitidee zur gesellschaftl. Erfahrung erzeugt - sind Schüler- und situations-bezogen - Gleichheit über gemeinsame Erfahrung / Handlungsziel - differenziert nach persönl. Zugang/method. Weg
Lernprozesse	-werden nicht beschrieben	- werden unter Berücksichtigung ihres Bedingungsgefüges beschrieben - fakultative Anleitungen

Materialien	-werden im allgemein nicht speziell benannt -beeinflussen unkontrolliert Lernprozesse	- Materialien als Informationsgrundlage zur Bereitstellung der Erfahrungsgrundlage - müssen in ihrem Stellenwert in Bezug auf den Lernprozeß beschrieben werden
Methoden	-werden nicht in Zusammenhang mit bestimmten Lernaufgaben gebracht -stehen als wenig präziisierte Verfahrensweisen zur beliebigen Verfügung	- werden modellhaft beschrieben, wobei insbesondere soziale Dimension mitbedacht wird - werden auf Lehrsequenzen bezogen - werden im Zusammenhang mit Inhalten reflektiert
Kontrollen	-werden im Lehrplan nicht beschrieben	- werden als diagnostischer und lernbegleitender Art beschrieben - werden als Kompetenzbeweis in neuen Erfahrungsumständen beschrieben

5.3.3 Die Partikularisierung der Inhalte im "Schulstoff"

Die inhaltliche Strukturierung des Unterrichts ist in unserer Schule durch die Fächer gegeben, wobei die sprachliche Assoziation mit einem Schrank, dessen verschiedenen große, mit unterschiedlichem Fachwissen gefüllte "Fächer" jeweils gezogen werden, garnicht so fehl am Platze zu sein scheint. Entstanden aus der Schultradition, additiv vermehrt durch das Hinzukommen neuer Lernbereiche, die ihren allgemeinen Bezug auf die Anforderungen des Bereichs der gesellschaftlichen Arbeit auf dem Umweg über die neuen Wissenschaftsbereiche fanden, prägen sie heute das Bild der Schule.

Insofern in diesem Bezug zur Wissenschaft deren a l l g e - m e i n e r Bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung aufgenommen wurde und sich damit in der A u s b i l d u n g der Qualifikation der Funktionalisierung in Bezug auf bestimmte Bereiche entzog - zumindest dem Anspruch nach - liegt in den Wissensfächern zweifellos ein positiver Aspekt. In der damit verbundenen Negierung der gesellschaftlichen Widersprüche wird jedoch die gesellschaftliche Ebene ausgespart. Das "Fach" abstrahiert von den Problemen der gesellschaftlichen Verwertung des Wissens bzw. der privaten Verwertung der qualifizierten Individuen und sucht, einmal als "Fach" vorhanden, seine innere Systematik in sich selbst bzw. in der Orientierung an seiner "Fachwissenschaft".

Ergebnis ist die Zertrümmerung der gesellschaftlichen Zusammenhänge. Das Wissen erscheint in einer Partikularität, die über ihre Grenzen nicht hinausreicht und erzwingt zusätzlich in der Konsequenz die Trennung von Schule und gesellschaftlicher Erfahrung. Die Fächer sind nicht auf die gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhänge bezogen sondern umgekehrt: gesellschaftliche Erfahrungszusammenhänge werden zerstückelt und der daraus entstehende Stoff wird in der Systematik des Fachs gefaßt, insofern er

"fachbezogen" erscheint, ausgeschlossen, wenn er außerhalb der "Fachgrenzen" liegt.

Dieses Modell stößt im Zuge der Entwicklung der Produktivkräfte und der Vergesellschaftung der Arbeit, die immer neue Wissensbereiche entstehen lassen und diese als notwendige Elemente des allgemeinen Bezugs der Qualifizierung auf den Bereich der gesellschaftlichen Arbeit als Qualifikationsanforderungen formulieren, an seine Grenzen: Denn eine additive Stoffsammlung in den bestehenden Fächern bei Ausschluß von nicht "fachbezogenen" aber für die Qualifizierung notwendigen Elemente ist die Folge.

Die Addition neuer Fächer ist laufend erfolgt, wäre auch heute theoretisch möglich. Sie würde aber die Partikularisierung des Lehrplans vollends absurd machen und zudem an die Grenzen der Kapazität der Schüler stoßen, abgesehen davon, daß es Inhalte gibt, die in ihrer Gesellschaftsbezogenheit der Facheinteilung widerstreben.

Auf allgemeiner Ebene tritt dieses Dilemma in der Schule einerseits als "stoffliche Überladung" der Fächer und in ihrer Konkurrenz um die Wochenstundenzahl auf, sucht andererseits ihre Lösung in der Tendenz zur Spezialisierung der Schüler auf bestimmte Fächer, ohne daß aus dieser Spezialisierung Konsequenzen fachdidaktischer Art gezogen würden: die Partikularisierung wird nicht behoben sondern konzentriert. Es ist die organisatorische Lösung des inhaltlichen Problems der Verallgemeinerung der Qualifizierung in Form der **F a c h b e s c h r ä n k u n g**. Daß dies unter den gegebenen Umständen eine Besserung darstellt, darf nicht darüber hinwegtäuschen, daß damit der prinzipiellen Stellung des Problems ausgewichen wird.

Für den Schüler zeigt sich diese Partikularisierung des Wissens als durchgehendes Element des schulischen Unterrichts, das in Form des Stundenplans den äußeren und als Stoff-Lehrgangsprinzip den inneren Ablauf bestimmt.

"So sieht ein zerteilter Arbeitstag der Schüler im Zeit-raffer aus:

Schulweg - Klingel - Deutsch - Klingel - Rechnen - Klingel -
Pause - Klingel - Religion - Klingel - Physik - Klingel -
Pause - Klingel - Englisch - Klingel - Sport - Klingel -
Heimweg - Essenspause - Hausaufgabe in fünf verschiedenen
Sorten - Spielen... und jedesmal ein anderer Dirigent."⁶¹⁴⁾

Beck stellt plastisch dar, wie die Schüler sich an einem sie in Zwang nehmenden Rythmus anpassen müssen, der die Inhalte, um die es da geht, zum Verschwinden bringt: es sind Zeit- und Stoffquanten, deren Unterschied darin besteht, mehr oder weniger wichtig in Bezug auf die Noten zu sein.

Als zweites wird das disziplinierende Element anschaulich demonstriert, das in der laufenden Umstellung und Anpassung an den Wechsel der Fächer liegt. Denn jedes Fach hat seine eigene Fachsystematik, hat mit dem Vorher und dem Nachher nichts zu tun, folgt seinem eigenen Lehrgang und dessen Stoffzwängen und muß von daher alles abschneiden, was sich da nicht einpaßt. Desgleichen der Wechsel der sozialen Situation, die durch das Klingelzeichen jeweils unterbrochen und neugesetzt wird: der Wechsel der Lehrer verlangt Anpassungsleistungen der Schüler an veränderte Methoden und unterschiedlichen Führungsstil etc.

In Bezug auf die einzelne Unterrichtsstunde verstärkt diese Zertrümmerung der Zusammenhänge durch den Stundenplan die partikularen Elemente, die in der aus sich selbst heraus definierten Systematik des Faches stecken. Die Inhalte werden als "Stoff" vermittelt, wobei selbst fachliche Zusammenhänge zerrissen werden, da notwendige längerfristige Arbeitsformen wie Gruppen- und Projektarbeit, in denen ein solcher Zusammenhang entstehen könnte, an die Grenzen der Stundeneinteilung stoßen.

614) BECK, JOHANNES: Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis. Reinbek b/Hamburg 1974. S.149f.

Angesichts dieser Beschränkungen, die solche selbst- und inhaltsbestimmten Arbeitsformen verhindern, wird für die Schüler die Orientierung an den formalen Elementen des Unterrichts primär: Das "Pauken" von Stoffquanten, die Vorbereitung von Extemporalien und Schulaufgaben, der Konkurrenzkampf um die Noten.

Der Lehrer, der jeweils nur das in Betracht zieht, was in seinem Fachunterricht geschieht und von daher angesichts seiner Anstrengungen, einen guten Unterricht zu machen, notwendigerweise enttäuscht wird, sollte diese organisatorischen Bedingungen des Unterrichts⁶¹⁵⁾ - dem System der Partikularisierung durch Fächer und Stundenplan - reflektieren und ernst nehmen, um die Misere nicht immer wieder als persönliches Versagen denken zu müssen. Solange die Bedingungen für eine kollektive Diskussion dieser Probleme unter den Lehrern und Schülern nicht vorhanden sind, d.h. auch die Möglichkeiten, daraus pädagogisch angeleitete organisatorische Konsequenzen zu ziehen, weist dies auf die Ohnmacht der pädagogischen Einsicht gegenüber der Organisation zurück.

Vorschläge, die auch unter den gegebenen organisatorischen Bedingungen verwirklicht werden können, sind gemacht worden.⁶¹⁶⁾ Insbesondere scheint mir der Vorschlag überzeugend zu sein, statt des partikularisierten Stundenplans Lernblöcke einzurichten, die es erlauben, bestimmte Probleme über längere Zeit zu verfolgen. Die Fächereinteilung müßte dafür mittelfristig nicht angestastet werden. Allerdings würde sich dadurch von selbst die Notwendigkeit interdisziplinärer Arbeit ergeben. Eine solche Veränderung der Organisation des Unterrichts würde zweifellos eine tiefgehende Konsequenz für den Inhalt der Fächer, die Arbeitsformen und nicht zuletzt

615) Vergl. dazu: RUMFF, HORST: Die administrative Verstörung der Schule. a.a.O. S.12ff.

616) Vergl. insbes. den Vorschlag von: NUTTELSEE, ELISABETH u.a.: Schul-Defekte. a.a.O. S.80f.

für die sozialen Beziehungen im Unterricht haben, Dabei würde auch die Fachdidaktik wie die Unterrichtsfor- schung ihre Fixierung auf die Unterrichtsstunde und die von ihr aufgezwungenen Formen aufgeben müssen. Die Frage ist, ob die Veränderungen der Qualifikationen, die langfristig mit dieser völligen Umordnung der Schulorganisation verbunden sind, sich noch im Rahmen des durch das Gesellschaftssystem tolerierbaren befinden.

5.4 Unterricht und Qualifikationsleistung der Schule

Der Unterricht ist die Ebene der Zieltätigkeit der Organisation Schule. Hier muß sie ihrer institutionellen Aufgabe, die wir als Qualifizierung der Individuen im weitesten Sinne definiert haben, nachkommen. Die Frage, die hier auftaucht, ist, in welchem Verhältnis seine Inhalte, seine Methoden und seine sozialen Verlaufsstrukturen zu den gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen stehen. Aus der institutionellen Abtrennung der Schule vom Bereich der gesellschaftlichen Arbeit und ihrer *a l l g e m e i n e n* Unterordnung unter seine Anforderungen folgt, daß keine falsche Parallelität zwischen den konkreten Anforderungen der Qualifikationsstruktur und den schulischen Qualifikationsleistungen zu suchen ist, die etwa direkte Zuordnungen von bestimmten Schulstoffen zu bestimmten Qualifikationsanforderungen vornimmt.

Den Qualifikationsleistungen der Schule ist aus ihrer strukturellen Stellung heraus die Allgemeinheit des Bezugs inhärent. Von daher rühren die Schwierigkeiten ihres Trägers, des Staates, das Schulsystem in seinen Aufgaben jeweils funktional an den Bedarf des Beschäftigungssystems an qualifizierter Arbeitskraft anzupassen. Der Staat leidet an "Kriterienmangel"⁶¹⁷⁾, "...die Entscheidungssituation der Bildungsplanung ist unterdeterminiert."⁶¹⁸⁾ Offe vertritt damit die These, daß die rational geplante Anpassung von Qualifikationssystem an das Beschäftigungssystem durch die Bildungsplanung unter den gegebenen Bedingungen nicht möglich ist, und nur dann - wenngleich keineswegs zuverlässig - zu bewerkstelligen sei; wenn das Bildungssystem sich nicht auf die Wahrnehmung dieser Funktion beschränkt. "Es muß... paradoxerweise eigene

617) OFFE, CLAUS: Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. in: Roth, Heinrich u. Dagmar Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Stuttgart 1975. S.232.

618) ebenda.

Relevanzkriterien und Wünschbarkeiten definieren, um als eine unter mehreren seiner Funktionen die arbeitswirtschaftlichen Erfordernisse des Beschäftigungssystems gleichsam mit-bedienen zu können."⁶¹⁹⁾

Dabei liegen diese "Relevanzkriterien und Wünschbarkeiten", wie Offe weiter ausführt, zwar im Bereich einer "relativen Autonomie"⁶²⁰⁾, sind aber keinesfalls beliebig sondern müssen sich am gesellschaftlichen Entwicklungsstand und seinen Problemlagen orientieren.

Sind die "Relevanzkriterien und Wünschbarkeiten" als Qualifikationsziele der Schule formuliert - und von dieser Aufgabe als erstem Schritt geht etwa Robinsohn⁶²¹⁾ mit seinem Modell der Curriculumrevision aus - so ist es, wie wir gesehen haben, weiterhin nicht möglich, aus diesen Zielen rein mit Hilfe logischer Deduktion ohne Entscheidungen unter Hereinnahme der Randbedingungen⁶²²⁾ auf die "besonderen Fälle", d.h. Inhalte und Unterrichtsorganisation zu schließen.

Was ich damit noch einmal klarstellen wollte, ist die Zurückweisung der Vorstellung von der Möglichkeit der bruchlosen Umsetzung Qualifikationsstruktur - formulierte institutionelle Qualifikationsziele - Schulorganisation - Qualifikationsleistung.⁶²³⁾

Damit wird die "...objektive Funktionsbestimmung des Bildungssystems, nämlich die Ausstattung der Arbeitskraft mit einer unspezifischen Fähigkeit zur Anpassung an Veränderungen des Arbeitsmarktes sowie mit den zugehörigen Arbeitstugenden und institutionellen Loyalitäten"⁶²⁴⁾, was ich hier generell als Aufgabe der Qualifizierung

619) ebenda S.233.

620) ebenda. Wobei nicht übersehen werden darf, daß die "...organisatorischen, informationellen, fiskalischen und Konsens-Ressourcen allemal beschränkt" sind. ebenda S.239.

621) ROBINSOHN, SAUL B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied 1971.

622) Vergl. BROECKEN, RENATE: Deduktion und Subsumtion... a.a.O. S.381f.

(Arbeitsqualifizierung/Sozialqualifizierung) und als Aufgabe der Integrierung in das politische System bezeichnet habe, in der Allgemeinheit ihres Bezug noch einmal herausgehoben.

Diese relative Autonomie in der Ausformung des Schulsystems bei allgemeiner Unterordnung der Struktur unter die Anforderungen des Produktionsbereichs ließ sich auch in der historischen Analyse der Schule als allgemeiner gesellschaftlicher Institution verfolgen.

Von dieser Allgemeinheit des Bezugs muß in der Analyse des Unterrichts als der Zielebene der Organisation ausgegangen werden. Hier erbringt die Schulorganisation die Qualifizierungsleistungen, die die "empirische" Ebene der institutionellen Funktion darstellen.

Das was im Unterricht primär erscheint - die Vermittlung konkreter Wissenstoffe - tritt auf dem Hintergrund der Organisations- und Unterrichtsanalyse zurück. Ich beziehe mich dabei auf die Wissenssegmente in ihrer Einzelheit, nicht in ihrer Allgemeinheit. Denn zweifellos bildet die Vermittlung von Wissen, Kenntnissen, Fähigkeiten die Grundlage der Kulturtechniken, die für das Individuum nötig sind, um Lebens- und Arbeitssituationen gewachsen zu sein.

Die e i n z e l n e n Wissenselemente, über die diese notwendige Qualifizierung stellt die Schulorganisation jedoch selbst als relativ beliebig hin, indem sie da den Lehrern im Rahmen der Lehrpläne noch den weitesten Freiheitsraum läßt, Differenzierungen und Spezialisierungen zuläßt, die teilweise der Wahlfreiheit des zu qualifizierenden Individuums überlassen bleiben.

623) Diese Vorstellung klingt z.B. stark an bei: BECKER, EGON u. Gerd Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt 1972.

624) OFFE, CLAU: Bildungssystem, Beschäftigungssystem... a.a.O. S.237.

Der Rahmen, in dem diese "arbeitsqualifikatorische" Dimension anzusiedeln ist, muß so als relativ weit gespannt angesehen werden. Hervorragendes Merkmal dieser Dimension ist die Partikularität des Wissens, die organisatorisch in Form der Fächer, des Stundenplans und der Stundentafel abgesichert ist. Der im "Unterrichtsstoff" aus seinen gesellschaftlichen Bezügen herausgelöste Lerngegenstand stellt die Trennung von Unterricht und gesellschaftlicher Erfahrung dar. Der viele Stoff überdeckt diesen Bruch und läßt es gerade wegen seiner erdrückenden Fülle nicht zu, mittels neuer Lernerfahrungen die Erkenntnis des gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs zu eröffnen. Hier drückt sich die strukturelle Beschränkung aus, in der sich die Tendenzen der Spezialisierung und der Dequalifizierung manifestieren.

Die mit der zeitlichen und inhaltlichen Segmentierung des Unterrichtsstoffes organisatorisch gegebenen Umstellungs- und Anpassungsprozesse weisen auf die Dimension der Sozialqualifizierung, die in erster Linie über die der Organisation impliziten Regeln und Erwartungsordnungen produziert wird.

Diese Regeln sind zwar in Bezug auf ihre Funktion innerhalb der Schulorganisation formuliert und erfüllen auch ihren Zweck, indem sie die Rollenträger Lehrer und Schüler auf bestimmte Positionen festlegen. Darüber hinaus, indem sie Verhaltensweisen, Interaktionsmuster und Einstellungen einüben, haben sie sozialqualifizierenden Charakter.⁶²⁵⁾

Zentrale Regel ist das Bewertungssystem, das den Schüler auf eine Leistungsnorm verpflichtet, die sich in der Konkurrenz zu seinen Mitschülern herstellt. Es garantiert, da es gleichzeitig Selektionsmittel ist, die Bindung an den Unterricht, ersetzt als bestimmendes Mittel der sozialen Interaktion Eigenmotivationen der Schüler durch

625) Vergl. die Diskussionsbeiträge zum "Heiml. Lehrplan" in: b:e 6/1973 II.5 S.16-40.

die von ihm ausgehenden Verstärkungen und verpflichtet sie dadurch auf die formale Leistung unabhängig von ihrem Inhalt. Das dem Notensystem inhärente Herrschaftsmoment wird unterstützt durch das zwischen Lehrer und Schüler existierende Autoritätsverhältnis, das den formalen Rahmen nur noch einmal abstützt.

Auf diesem in der Organisationsstruktur gegebenen Herrschaftsverhältnis baut die sozialqualifizierende Dimension auf. In diesem Rahmen erfolgt dann die Vermittlung der prozeßunabhängigen Qualifikationen wie Leistungsbereitschaft, Anpassungsvermögen, Arbeitsdisziplin und Ausdauer, Flexibilität, aber auch die politische Integration.

Welche Beschränkung der Qualifizierung des Individuums unter diesen Bedingungen gegeben ist, welchen Strukturen diese geschuldet sind und an welchen Punkten der Organisation zu ihrer Bekämpfung angesetzt werden kann, wurde im Laufe der Organisationsanalyse an den entsprechenden Stellen aufgezeigt.

Die Durchbrechung der restriktiven Stellung der Lehrer und Schüler kann nur in ihrer Tätigkeit, im Unterricht als der Ebene der Qualifizierung ansetzen: im inhaltlich motivierten Interesse an der Selbstbestimmung der Lernarbeit, im Erkennen nicht selbstbestimmter Lernzwänge, im Aufstellen eigener Handlungsziele. "In diesem Kontext gewinnen daher inhaltliche Zielsetzungen ...entscheidende Bedeutung, d.h. die Notwendigkeit der Vermittlung zwischen Qualifikationsprozeß im Schulsektor und Arbeitsprozeß."⁶²⁶⁾

Im Schlußteil der Arbeit möchte ich versuchen, eine zumindest ansatzweise in diese Richtung weisende didaktische Perspektive aufzuweisen, als Möglichkeit strategischen Handelns im Rahmen unseres Qualifikationssystems.

626) HOPF, WERNER: Emotion und Qualifikation. in: Oerter, Rolf u. Erich Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975. S.294.

DIE THEORIE UNSERER SCHULE
ALS RAHMEN
DIDAKTISCHEN HANDELNS

- 1 Didaktische Strategie als Reflexion gesellschaftlich implizierter Handlungsmöglichkeiten im Qualifikationsbereich

Die Analyse der Schule als gesellschaftliche Institution (Teil I) und als formale Organisation (Teil II) bildet den schultheoretischen Rahmen, in dem dem hier vertretenen Anspruch nach didaktische Strategien als gesellschaftlich bedingte Handlungsmöglichkeiten im Qualifikationsbereich eingebettet sein müssen.

Hier stellt sich das Problem, in welcher Form der Übergang von analytischer Kritik zu prospektiven auf strategisches didaktische Handeln ausgerichteten Aussagen zu schaffen ist.

Vom Ansatz her ausgeschlossen scheint der eine oft begangene Weg, unabhängig von der Kritik und neben ihr eine neue Realität zu konstruieren und diese der vorhandenen gegenüberzustellen. Die in dieser Arbeit geleistete Untersuchung strebte im Gegenteil dazu die kritische Rekonstruktion ihres Gegenstandes "Schule" an - als theoretische Erfassung unseres Schulsystems - um aus der Analyse seiner Strukturen, der Kritik ihrer Widersprüche, der Negation ihrer Beschränkungen und in der Weiterführung ihrer zukunftsweisenden Entwicklungslinien Kriterien für zielgeleitetes Handeln zu gewinnen.

Der erarbeitete kategoriale Bezugsrahmen bildete das kritische Instrument dafür. Die Forderungen, die unter Orientierung auf die dem Schulsystem immanenten Entwicklungslinien als konkrete Negationen der als Beschränkung dieser Entwicklung analysierten Strukturelemente der Schulorganisation aufgestellt wurden - in Bezug auf die Veränderung der strukturellen Stellung der Schule, der Lehrer, der Schüler sowie in Bezug auf Inhalt und Struktur des Unterrichts selbst - deuteten auf die Praxisrelevanz dieses Instrumentariums, ließen auch Konsequenzen für politisch-didaktisches Handeln erkennen.

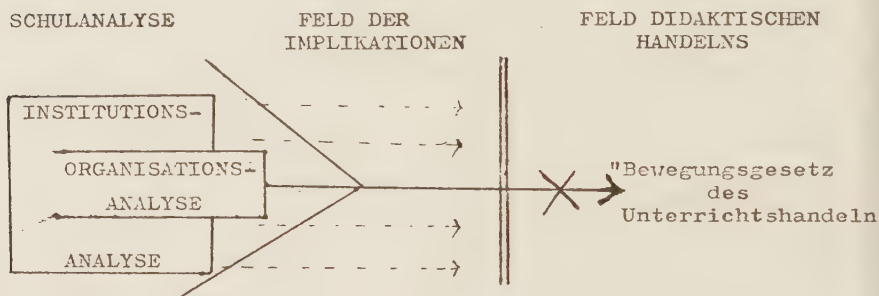
Die Erkenntnis der Wichtigkeit organisatorischer Veränderungen als Veränderungen der Bedingungen unterrichtlichen Handelns kann nur geschehen, wenn dieses Handeln als bewußtes, auf inhaltlich bestimmte didaktische Ziele ausgerichtet im Bewußtsein der Akteure verankert ist. Innere und äußere Schulreform stehen in einem Wechselwirkungsverhältnis zu einander: organisatorische Veränderungen reichen nicht aus, inhaltliche Änderungen zu erzwingen. Sie erhalten erst aus der Erfahrung und aus der praktischen Kritik der an der organisatorischen Reform Engagierten, die solche Veränderungen als notwendige Überwindung bestehender Beschränkungen begreifen, ihren Sinn und ihre Wirkkraft.

Eine didaktische Strategie muß auf der Ebene didaktischen Handelns ansetzen und sich auf Lehrer und Schüler als den Handelnden beziehen. Die institutionellen Bestimmungen und die organisatorischen Bedingungen - zusammengefaßt in der Theorie unserer Schule - sind dabei ihr unumgänglicher Bezugshintergrund. Zielvorstellungen, die den Anspruch gesellschaftlicher Relevanz vertreten, sind nicht jeweils individuell handelnden Subjekten originär, sondern müssen sich - getragen von den handelnden Subjekten - an den in der Anlage erkennbaren gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen orientieren.

Ein erster Schritt zur Lösung unseres Problems - der Verknüpfung von schultheoretischer Aussage und didaktischem Handeln - ist es folglich, die erarbeiteten analytischen Bestimmungen als theoretische Implikationen aufzufassen, denen eine zu formulierende didaktische Strategie "mittlerer Reichweite" zu genügen hätte. "Mittlerer Reichweite" bedeutet hier, daß diese Strategie einerseits unter den bestehenden Bedingungen mit der Praxis der Lehrer - als derjenigen, die im institutionellen Auftrag die Qualifikationsaufgabe durchführen - vermittelbar sein muß, andererseits sich die kritische Distanz bewahrt, die nötig ist,

um über die gegebenen Bedingungen hinweg auf weiterführende Möglichkeiten politisch-didaktischen Handelns zu weisen.

Wenn wir diese Verknüpfung graphisch darstellen, so könnte das folgendermaßen aussehen:



In dem Schaubild ist erst einmal zwischen der schultheoretischen Analyse, die ein Feld von Implikationszusammenhängen aufbaut und dem Feld des didaktischen Handelns unterschieden. Das Feld der schultheoretischen Implikationen ist aus dem theoretischen Gesamtzusammenhang zwar eine für zielgerichtetes didaktische Handeln notwendige Voraussetzung. Dies darf jedoch nicht so gedeutet werden, daß eine zu formulierende Strategie didaktischen Handelns nahtlos im Sinne strenger logischer Deduktion an die Analyse und Kritik - die Theorie - unserer Schule anschließen könnte. Sie wäre keine didaktische Handlungsstrategie sondern etwas, was man das "Bewegungsgesetz des Unterrichtshandeln" bezeichnen könnte. Dies würde einen Automatismus voraussetzen, in dem Sinne, daß gesellschaftliche Strukturen sich total determinierend in die Ebene gesellschaftlichen Handelns verlängern. Dies kann jedoch weder für die Strategieebene noch für die Handlungsebene akzeptiert werden.

Die dialektische Struktur der Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Institution Schule hat gezeigt, daß ihr Fortgang - wenn auch unter gegebenen strukturellen Bedingungen - von Menschen aus sozialen Auseinandersetzungen heraus gemacht wird. "Es gibt kein Gesetz, nach dem sich Geschichte vollziehen muß. Es gibt Tendenzen, innerhalb derer wir handeln können."⁶²⁷) So lassen sich zwar Entwicklungslinien, die gesellschaftlich angelegt sind, aufzeigen. Sie haben jedoch nicht den Stellenwert von die Zukunft determinierenden Prognosen, sondern von historisch angelegten Entwicklungsmöglichkeiten, die als Handlungsmöglichkeiten erkämpft werden müssen.

Dies bedeutet nicht, daß dem Dezisionismus theoretischer und praktischer Art Tür und Tor geöffnet ist. Die Kritik des Schulsystems unter analytisch aus seiner Entwicklung erarbeiteten d.h. in ihm widersprüchlich angelegten langfristigen Entwicklungsperspektive gibt den Rahmen ab für Bestimmungen, die unter Berücksichtigung der jeweils historisch vorhandenen Bedingungen - Schulorganisation, politische Konstellationen etc. - in eine Strategie didaktischen Handelns überführt werden können. Diese Strategie kann in ihrer Umsetzung in didaktisches Handeln in der Schule diese Entwicklung insofern mitbeeinflussen, als sie in ihr als Theorie gesellschaftlich bedingter Handlungsmöglichkeiten wirksam wird und damit in die gesellschaftliche Dialektik selbst einbezogen ist.

Konsequenz aus diesen hier nur kurz angedeuteten Überlegungen ist, daß der didaktischen Strategie als weiteres Theorieelement die Zielorientierung implizit sein muß, ein auf eine bestimmte Entwicklung ausgerichtetes Interesse, das jedoch seinerseits an den analysierten gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten orientiert und somit abgesichert ist. Diese Bindung beugt der Subjektivität des Meinens vor, ist zugleich die Bedingung möglicher

Objektivität in der Wendung "... gegen den unkontrollierten Einfluß der tieferliegenden Interessen, die weniger am Individuum als an der objektiven Lage gesellschaftlicher Gruppen hängen." ⁶²⁸⁾

Interesse ist mit Erkenntnis verbunden, indem in der Analyse gesellschaftlicher Ungleichheit - in Bezug auf das Qualifikationssystem bedeutet das die Erkenntnis seiner Beschränkungen durch die Tendenz der Dequalifizierung, die Trennung von Massen- und Elitequalifizierung und die Tendenz zur Spezialisierung - schon Möglichkeiten ihrer Überwindung angezeigt sind. Emanzipatorisches Interesse kann folglich nicht autonom von sich selbst ausgehen, sondern muß per se an den Bedingungen der Realität orientiert sein, der gegenüber es sich zu emanzipieren gilt.

Insofern in diesem Übergang von Analyse zu theoriegeleitetem Handeln ein Bruch steckt, muß er eingestanden und ausgehalten, ja als produktive Möglichkeit verstanden werden: denn damit ist nicht einem unausgewiesenen Dezisionismus, wohl aber der Diskussion der Weg als notwendig geöffnet, als zusätzliche Möglichkeit, die Theorie mit der Situation zu verbinden.

Mit den schultheoretischen Aussagen ist ein Rahmen gegeben, hinter den nicht mehr zurückgefallen werden kann. Er muß jedoch durch wissenschaftliche Auseinandersetzung und Forschung auf der einen und durch pädagogische Basisarbeit und schulreformerische Veränderungen auf der anderen Seite ständig aktualisiert werden. Als zentrales Mittel dieser Aktualisierung betrachte ich die reflektierte und solidarische Praxis der Lehrer. Sie können gerade damit einen Beitrag zur Theoriebildung leisten, indem sie diese in ihrer Praxis konkretisieren und damit kritisch erweitern helfen.

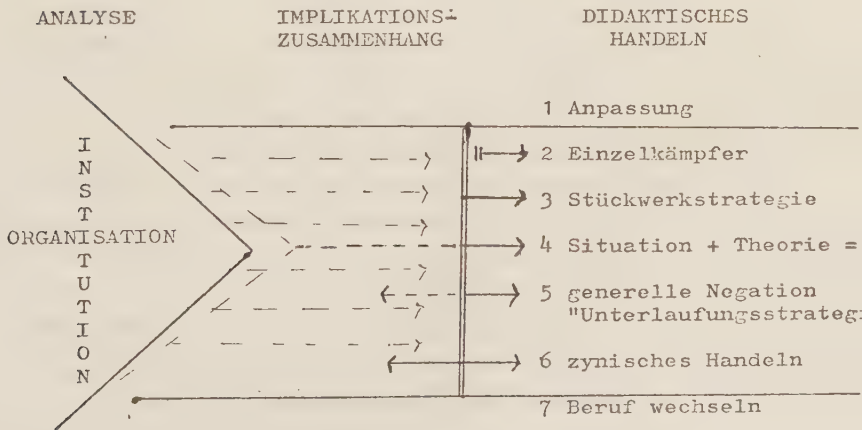
627) HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. a.a.O. S.337.

628) HADERMAS, JÜRGEN: Erkenntnis und Interesse. in: Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt ²1969. S.160.

Die Theorie der Schule wiederum bildet so einen Betrag zur Bildung des politisch-pädagogischen Selbstverständnisses einer an der Überwindung der Beschränkungen der gesellschaftlichen Qualifikationsmöglichkeiten interessierten Lehrerschaft.

Dabei sollte noch einmal hervorgehoben werden, daß sich didaktisches Handeln in seiner Einbindung in den Rahmen der Theorie unserer Schule insofern immer der theoretischen wie praktischen Kritik unterworfen ist, als zum gleichen perspektivischen Ziel - historisch angelegt als Entwicklungstendenz - verschiedene Wege - d.h. konkrete Handlungsmöglichkeiten innerhalb des gesellschaftlich bedingten Rahmens - denkbar sind. Daneben sind die Handlungsmöglichkeiten zu nennen, die diese Bewußtheit des Bezugs nicht aufnehmen bzw. als Träger der sich manifestierenden Widerstände in der sozialen Auseinandersetzung um das Qualifikationssystem auftreten.

Die Erweiterung des Schaubilds von S. 498 soll zur Erläuterung des hiermit Gemeinten dienen.⁶²⁹⁾



629) Dieses Schaubild verdanke ich einer Diskussion mit Jörg Schmidt.

Das Schaubild stellt verschiedene Arten didaktischen Handelns dar als unterschiedliche Reaktionsweisen auf die gleiche Realität der Schule.

- (1) (7) sind die Extreme von Nicht-Handeln im Sinne einer Strategie didaktischen Handelns. Beide Reaktionsweisen liegen außerhalb unseres theoretischen Implikationszusammenhangs. Dabei darf nicht übersehen werden, daß (1) als bewußtlose oder durch Rollendruck erzwungene Anpassung eine häufige Form des Verhaltens ist.
- (2) setzt sich mit der Überwindung individuell verstandener Schwierigkeiten auseinander. Ihr Rückbezug auf eigenes Unvermögen bei Ausschluß jeglicher übergreifenden Erklärung kann zur Selbstisolation oder Anpassung führen.
- (3) geht auf erkennbare partielle Defizienzen des Schulsystems ein, ohne sie in einem theoretischen Zusammenhang zu reflektieren. Mögliches Ergebnis sind Widersprüche in der Praxis bzw. Resignation bei andauerndem Mißerfolg, diese Defekte zu beseitigen.
- (5) setzt eine generelle Analyse der Schule voraus, Analyse und Handeln werden jedoch als nicht vermittelbar angesehen. Die Reaktion besteht in der generellen Negation bzw. in der jeweils punktuellen Unterlaufung, um auf diese Weise den Gesamtwiderspruch deutlich zu machen.
- (6) bezieht sich ebenfalls auf die Analyse der strukturellen Widersprüche im Schulsystem, betrachtet die Schule jedoch nicht als ein Feld, in dem es zu handeln gilt. Zynische Anpassung ist die Folge.
- (4) faßt didaktisches Handeln als Eingehen auf die Situation auf dem Hintergrund der Theorie der Schule auf. Das theoriegeleitete didaktische Handeln läßt die Beschränkungen, die im Schulsystem strukturell angelegt sind, erkennen, gibt gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten für eine tendenziell sie überwindende Praxis vor.

Aus der Intention der Arbeit heraus ergibt sich, daß hier die letzte Möglichkeit als Konzept didaktischen Handelns begriffen wird: didaktisches Handeln als strategische Eingehen auf die in unserer Schule gestellten Situationen unter bewußter Reflexion auf die Theorie unserer Schule.

Theoriegeleitetes didaktische Handeln verlangt Entscheidungen. Diese müssen in einer längerfristigen, von der solidarischen Diskussion der Handelnden - der Lehrer - getragenen Strategie aufgehoben sein. Erst dadurch bekommen sie Sinn und Wirkkraft. Der hier erarbeitete schultheoretische Rahmen versteht sich als ein Beitrag zu dieser notwendigen Strategiediskussion in unserer Schule.

2 Leitlinie didaktischen Handelns: Eröffnung gesellschaftlicher Wirklichkeitserfahrung

Die Arbeit sollte nicht schließen, ohne wenigstens andeutungsweise aufzuzeigen, in welcher Weise die Diskussion zur Bildung einer längerfristigen und gleichzeitig in die Praxis vermittelbaren didaktischen Strategie fortgesetzt werden könnte.

Als notwendige Bedingung didaktischer Strategienbildung haben wir den schultheoretischen Rahmen gesehen. Er soll im folgenden noch einmal systematisch zusammengestellt werden. Dies kann auf dem Hintergrund der erarbeiteten Analyse in abgekürzter Form geschehen. Die inhaltliche Ausführung muß dabei immer mitgedacht werden.

A Das Schulsystem als institutionalisierter Teilbereich der gesellschaftlichen Gesamtproduktion hat historisch aufweisbare Aufgaben zu lösen: Qualifizierung der Gesellschaftsmitglieder im weitesten Sinne - Sozialqualifizierung/Arbeitsqualifizierung sowie die zur Erhaltung der gesellschaftlichen

Herrschaftsstruktur notwendige Aufgabe der politischen Integration. Dies gilt als Anspruch der Gesellschaft an das Individuum - zum Zwecke der Gesamtproduktion - aber auch als Anspruch des Individuums an die Gesellschaft - als unabdingbare Voraussetzung der eigenen Reproduktion.

B Gesellschaftliche Bezugsebene der Bestimmungen des Qualifikationssystems ist der Bereich der gesellschaftlichen Arbeit, dessen strukturelle Widersprüche - Vergesellschaftung der Arbeit/private Verwertung, Lohnarbeit/Kapital - sich in der Entwicklung des Qualifikationsbereichs in der fortschreitenden Dialektik seiner Entwicklungstendenzen durchsetzen:

- Abtrennung des Qualifikationsbereichs - a l l g e - m e i n e Unterordnung unter den Produktionsbereich
- Qualifizierung - Dequalifizierung
- Massenqualifizierung - Elitequalifizierung
- Generalisierung - Spezialisierung

In der Organisationsanalyse wurde aufgezeigt, wie sich unter diesen Strukturkategorien einerseits Beschränkungen, andererseits gesellschaftlich angelegte Möglichkeiten der Qualifizierung bis auf die Ebene der Schulorganisation und des Inhalts und der Organisation von Unterricht verfolgen lassen. Auf diese in Bezug auf die

- Struktur - z.B. Instrumentalität der Organisation
- Mitgliedsrollen - z.B. Objektstatus der Schüler
- Funktionen - z.B. Rekrutierung als Selektion
- soziale Dimension des Unterrichts - z.B. Leistungskonkurrenz
- inhaltliche Dimension des Unterrichts - z.B. Trennung von Wissensvermittlung und gesellschaftlicher Erfahrung, Partikularisierung des Wissens

analysierten Elemente muß eine didaktische Strategie eingehen. Linear zu verfolgende Entwicklungen - z.B. Abbau der äußeren Differenzierung zugunsten innerer Selektionsmechanismen - müssen zusätzlich herangezogen werden.

C Die inhaltliche Perspektive ist angelegt im Bezug des Qualifikationssystems zur fortschreitenden Vergesellschaftung der Arbeit, in der die sich auf immer neuer Stufe bildende Möglichkeit der Qualifizierung zum allseitig ausgebildeten Individuum enthalten ist. Diese Perspektive ist insofern keine herangetragene Zielvorstellung, als sie als gesellschaftliche Potenz - historisch Folge der reellen Subsumtion der Arbeit unter das Kapital und der damit verbundenen Vergesellschaftungstendenzen - analysiert wurde.

D Handlungsleitendes Interesse ist die Negation der im Qualifikationssystem erkannten Schranken, die der Qualifizierung zum allseitig ausgebildeten Individuum entgegenstehen. Dieses Interesse realisiert sich im "bewußten" - d.h. auf dem Hintergrund der schultheoretischen Analyse erfolgenden - Eingreifen in die gesellschaftliche Auseinandersetzung um den Qualifikationsbereich, um angelegte Möglichkeiten voranzutreiben, Qualifikationsmöglichkeiten zu verbessern und damit im Rahmen der Möglichkeiten des Qualifikationsbereichs zur individuellen und kollektiven Emanzipation beizutragen. Dieses Interesse ordnet sich in den mit der schultheoretischen Analyse gegebenen Rahmen ein.

A - D bilden den allgemeinen Implikationszusammenhang, in dem eine Strategie didaktischen Handelns angesiedelt werden muß.

Zusätzlich halte ich es für erforderlich, diesen schultheoretischen Implikationen didaktischen Handeln weitere zu erfüllende Bedingungen hinzuzufügen,

- die auf den Strategiecharakter eingehen
- die die Vermittelbarkeit der Strategie im Sinne einer didaktischen Leitlinie herausstellen:

1. Ausgangspunkt didaktischer Strategie sollte ein zentrales Problem unseres Schulsystems sein, in dem die

gesellschaftlich gesetzten Schranken der Qualifizierung deutlich hervortreten und das als strukturelles Problem einerseits langfristig angelegt ist, andererseits die Vielheit der aktuell vordringlichen Schwierigkeiten und Defekte in sich einschließt.

2. Die anzustrebende Ebene didaktischer Strategienbildung sollte institutionelle, organisatorische und individuelle Probleme verbinden.
3. Sie sollte von Lehrern/Schülern aus ihren Erfahrungen als handelnde Mitglieder der Schule als Interpretationsrahmen und Kriterium für Handeln begriffen werden können.
4. Sie sollte dieses Handeln absichernd die Grundlage für pädagogisch-politische Forderungen nach Reform der Schulorganisation bilden können.

Mit der Erfüllung dieser Bedingungen wäre eine Ebene erreicht, auf der in Form einer Leitlinie didaktischen Handelns didaktische Theorie als Reflexion gesellschaftlich implizierter Möglichkeiten im Qualifikationsbereich für die Praxis erreichbar gemacht wird.

Der zentrale Ansatzpunkt zur Bildung dieser in die Praxis vermittelten didaktischen Strategie "mittlerer Reichweite" - konkretisiert in einer "didaktischen Leitlinie" - liegt m.E. in der Kritik der unsere Schule zentral charakterisierenden Trennung von gesellschaftlicher Erfahrung und schulischer Vermittlungstätigkeit. Auf der Ebene der Institution, der Organisation und der Interaktion im Unterricht war zu verfolgen, wie die Schule ihre eigene Realität als abgelöst von der gesellschaftlichen Wirklichkeit auffaßt. "Der abgesonderte Erfahrungsraum wird mit künstlichen Erfahrungsgegenständen ausgestattet... Der Erfahrungsraum verwandelt sich in Schule, die nicht aus Versehen, sondern ... womöglich aus Grundsatz und Vorsatz die Wirklichkeit ausgrenzt, auf die sie vorbereitet."⁶³⁰)

Hentig spricht hier darauf an, daß diese Tendenz zur Abgrenzung gegenüber der gesellschaftlichen Wirklichkeit das zentrale Strukturproblem unserer Schule ist. Wie wir gesehen haben entstand das moderne Schulwesen im Zusammenhang mit Vergesellschaftungstendenzen der Arbeit. Das Hinausgehen über die Umgangserziehung, die Abtrennung in Form der Institutionalisierung war eine Voraussetzung ihres allgemeinen Bezugs auf die gesellschaftlichen Qualifikationserfordernisse. Statt jedoch den generellen Anspruch auf die Vermittlung gesellschaftlicher Erfahrung weiterzutragen, wurde und wird unter den gegebenen strukturellen Beschränkungen der gesellschaftsbezogene Charakter der schulischen Vermittlungsaufgabe stets auf neuem Niveau negiert.

Wir haben die Auswirkungen als Tendenz zur Dequalifizierung, Spezialisierung und Trennung von Elite- und Massenqualifizierung analysiert.

Die Negation dieser Tendenzen bedeutet zentral die Überwindung dieser Trennung von Schule und gesellschaftlicher Erfahrung: Integration der gesellschaftlichen Erfahrung auf dem jeweiligen historischen Stand in den Vermittlungsprozeß - Eröffnung gesellschaftlicher Wirklichkeitserfahrung.

Unser Unterrichtssystem sperrt sich dieser Aufgabe in mehrerlei Weise:

- Es schafft einen eigenen Bezugsrahmen, dem zu lernende Inhalte und Verhaltensweisen zugeordnet werden. Sie bekommen eine eigene Realität als "Lerngegenstände" bzw. werden als der Organisationsstruktur inhärent vermittelt. Im "Schulstoff" wird jeglicher gesellschaftlicher Erfahrungszusammenhang abgeschnitten, damit auch die Einsicht in die gesellschaftlichen Strukturen.

- Die zu qualifizierenden Individuen werden in einen Objektstatus gedrückt, indem sie, ohne daß von ihren subjektiven Erfahrungen ausgegangen wird, mit dieser Welt von verobjektivierten Lerngegenständen konfrontiert und an ihr gemessen werden. Eine Verobjektivierung ihrer subjektiven Erfahrung wird so verhindert. Das Wissen selbst wie die Verarbeitung dieses Wissens verbleibt formal.
- Die Unterrichtsorganisation mit ihrer Partikularisierung in Schulfächer, der zusätzlichen Zersplitterung in Stunden und der systematischen Obstruktion der Kooperation durch die Leistungskonkurrenz schränkt mittels eines Bündels organisationsstruktureller Mittel - mit Erfolg - die Möglichkeiten von erfahrungsorientierten Lernsituationen weiter ein.

Dem wird hier als Leitlinie didaktischen Handelns die Aufgabe der Eröffnung gesellschaftlicher Wirklichkeitserfahrung entgegengesetzt.

Unter dieser Leitlinie wird die Unterrichtsarbeit in der Schule begriffen als die Initiierung von an der gesellschaftlichen Wirklichkeit orientierten Lernprozessen. Die der Schule als Aufgabe inhärente Qualifizierung erfolgt in der erfahrungsorientierten Auseinandersetzung mit dieser Wirklichkeit verbunden mit der Bildung des Bewußtseins als Einsicht in ihre Strukturen. In dieser Auseinandersetzung soll selbstbestimmtes und sozialrelevantes Handeln schon angelegt sein.

Dies kann nicht mehr als ein vorläufiger Definitionsversuch sein. Elemente der Konkretisierung dieser Leitlinie didaktischen Handelns sind in der vorliegenden schultheoretischen Analyse enthalten. Ihre weitere Ausformung kann nur in der Verbindung von schultheoretischer Diskussion und didaktischem Handeln in der Schule selbst erfolgen. Diese Auseinandersetzung mit Inhalt und Organisation schulischen Lernens auf breiter Ebene ist gleichzeitig

Voraussetzung und Vollzug einer Schulreform, deren zentrale Träger nur die Lehrer selbst sein können, die in der Verbindung Schultheorie und didaktischem Handeln diesen Prozeß jeweils weitertreiben müssen.

Strukturreformen können diese Veränderungsberühungen erleichtern.

Die Erziehungswissenschaft erhält in diesem Zusammenhang die Aufgabe, durch wissenschaftlich abgesicherte Beiträge diesen Reformprozeß immer wieder anzuregen und ihm neue Wege zu verdeutlichen.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

- ABELS, HEINZ: Die Volksschule zwischen Tradition und Fortschritt. Zur Geschichte der bayrischen Volksschule um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert. Diss. Phil. Bochum 1970.
- ABENDROTH, WOLFGANG: Sozialgeschichte der europäischen Arbeiterbewegung. Frankfurt 1965.
- ACHTENHAGEN, FRANK u. Hilbert L. Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.
- ADL-AMINI, BIJAN: Schultheorie. Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim 1976.
- ADORNO, THEODOR W.: Theorie der Halbbildung. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973. S.96-116.
- ALT, ROBERT (Hrsg.): Kinderausbeutung und Fabrikschulen in der Frühzeit des industriellen Kapitalismus. Berlin (DDR) 1958.
- ALT, ROBERT u. Werner Lemm (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeitserziehung in Deutschland.
Teil 1: Von den Anfängen bis 1900. Berlin (DDR) 1970.
Teil 2: Von 1900 bis zur Gegenwart. Berlin (DDR) 1971.
- ALTVATER, ELMAR: Der historische Hintergrund des Qualifikationsbegriffs. in: Altvater, Elmar u. Freerk Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971. S.77-90.
- ders.: Qualifikation der Arbeitskraft und Kompliziertheit der Arbeit - Bemerkungen zum Reduktionsproblem. in: Altvater, Elmar u. Freerk Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971. S.253-302.
- ders.: Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus. in: Prokla 1972 H.3 S.1ff.
- ALTVATER, ELMAR u. Freerk Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971.
- diess.: Programmatische Aspekte einer politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. in: Straumann, Peter R.: Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Mit einem Materialanhang. Reinbek b/Hamburg 1974. S.231-250.
- ANDREAS, REINHARD: Emotion und sozialer Konflikt in Schule und Unterricht. in: Oerter, Rolf u. Erich Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975. S. 184-208.

- APEL, HANS-JÜRGEN: Theorie der Schule in einer demokratischen Industriegesellschaft. Rekonstruktion des Zusammenhangs von Erziehung, Gesellschaft und Politik bei John Dewey. Düsseldorf 1975.
- ARLT, FRITZ: Zur Tradition unternehmerischer Bildungspolitik und Bildungsarbeit. Ausgewählte Äußerungen und Beispiele aus der Zeit von 1830-1930. in: Unternehmer und Bildung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Ludwig Vaubel. Köln 1968. S.121-149.
- ASTA der Universität München (Hrsg.): Wissenschaft und Kapital. Zur Grundlegung sozialistischer Hochschulpolitik. München o.J. (1972).
- ASTA der LMU und AK-Fraktion: Kritik der kapitalistischen Ausbildung. Die Neukonzeption der Lehrerbildung. München 1973.
- AUERNHEIMER, GEORG u. Martin Doehlemann: Mitbestimmung in der Schule. München 1971.
- AUMÜLLER, URSULA: Industrieschule und ursprüngliche Akkumulation in Deutschland. Die Qualifizierung der Arbeitskraft im Übergang von der feudalen in die kapitalistische Produktionsweise. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt 1974. S.9-146.
- AUTORENKOLLEKTIV: Materialien zum Problem der ökonomischen Implikationen von Schulreform in der BRD von 1945-1970. in: Altvater, Elmar u. Freerk Huiskens (Hrsg.): Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971. S.113-166.
- BAETHGE, MARTIN: Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik. Frankfurt o.J. (1970).
- ders.: Abschied von Reformillusionen. Einige politisch-ökonomische Aspekte zum Ende der Bildungsreform in der BRD. in: b:e 5/1972 H.11 S.19-28.
- ders.: Qualifikation - Qualifikationsstruktur. in: Wulf, Christian (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974. S.478-484.
- ders.: Die Integration von Berufsbildung und Allgemeinbildung als Forschungskonzept für die Berufsbildungsforschung. in: Roth, Heinrich u. Dagmar Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Probleme-Perspektiven-Prioritäten. Teil 1. Stuttgart 1975. S.253-302.
- BAETHGE, MARTIN u. Michael Schumann: Weiterbildung und die Verfassung gesellschaftlicher Arbeit. in: NS 13/1973. S.142-152.
- BALLAUF, THEODOR: Pädagogik - Eine Geschichte. München 1969.
- BAUER, ADAM: Zur Soziologie des Schülers. in: Lemberg/Bauer/Klaus-Roeder: Schule und Gesellschaft. München o.J.

- BAMME, ARNO u.a.: Qualifikation und Sozialisation. Zum Verhältnis von Produktion, Qualifikation und Arbeit des Lehrers. in: päd. extra 1976 H.2 S.17-28. sowie H.4 S.10.
- BECK, JOHANNES: Lernen in der Klassenschule. Untersuchungen für die Praxis. Reinbek b/Hamburg 1974.
- BECK, JOHANNES u.a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung. München 1970.
- BECK, JOHANNES u. L. Schmidt: Schulreform oder der sogenannte Fortschritt. Frankfurt 1970.
- BECKER, EGON u. Inge Jungblut-Ziermann: Die soziale Kompetenz des Lehrers. in: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Frankfurt 1974. S.111-139.
- BECKER, EGON u. Gerd Jungblut: Strategien der Bildungsproduktion. Frankfurt 1972.
- BECKER, GEROLD: Jenseits des Leistungsprinzips? in: NS 13/1973 S.501-513.
- BECKER, HELMUT u.a.: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1974.
- BECKER, HELLMUT: Reform der Bildungsverwaltung. in: NS 10/1970 S.545-588.
- BECKER/BONN/GRODDECK: Demokratisierung als Ideologie? Anmerkungen zur Curriculumentwicklung in Hessen. in: b:e 5/1972 H.8 S.19-31.
- BETZEN, KLAUS u. Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971.
- BENNER, DIETRICH: Zur Diskussion über Schultheorien. in: Päd. Rundsch. 26/1972 S.830ff.
- BERG, CHRISTA: Die Okkupation der Schule. Eine Studie zur Aufhellung gegenwärtiger Schulprobleme an der Volksschule Preußens 1872-1900. Heidelberg 1973.
- diess.: Volksschule im Abseits von "Industrialisierung" und "Fortschritt". in: Päd. Rundsch. 28/1974 S.385ff.
- BERNFELD, SIEGFRIED: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1973 (Leipzig u.a. 1925).
- BERNSTEIN, BASIL: Soziokulturelle Determinanten des Lernens. in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln u. Opladen 1969 S.52ff.
- ders.: Der Unfug mit der "kompensatorischen" Erziehung. in: b:e 3/1970 H.9 S.15ff.
- ders.: Klassifikation und Vermittlungsrahmen im schulischen Lernprozeß. in: ZfPäd. 1971 S.145ff.
- BERNSTEIN, BASIL u.a.: Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim 1972.
- BEUTLER, KURT: Der Autonomiebegriff in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach dem gesellschaftlichen Fortschritt. in: Päd. Rundsch. 23/1969 S.195-207.

- BILDUNGSBERICHT '70: Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Hrsg. v. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1970.
- BILDUNGSPOLITISCHE VORSTELLUNGEN des DGB. Verabschiedet vom Bundesvorstand des DGB am 7.3.1972. Düsseldorf 1972.
- BLANKERTZ, HERWIG: Theorien und Modelle der Didaktik. 9. Neubearb. und erweiterte Aufl. München 1975.
- Bildung im Zeitalter der Großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsausbildung im 19. Jahrhundert. Hannover 1969.
- Curriculumforschung. Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1973.
- BLOTH, HANS GÜNTHER: Adolph Diesterwegh. Sein Leben und Wirken für Pädagogik und Schule. Heidelberg 1966.
- BOCK, IRMGARD: Pestalozzis Stellungnahme zur französischen Revolution. in: Päd. Rundsch. 27/1973. S.637 ff.
- BÖHME, HELMUT: Prolegomena zu einer Sozial- und Wirtschaftsgeschichte Deutschlands im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt 1968.
- BÖNSCH, MANFRED: Zum Problem der äußeren Differenzierung des Unterrichts. in: DDS 61/1969. S.474 ff.
- BOHNSACK, FRIEDRICH u. Georg M. Rückriem: Pädagogische Autonomie und gesellschaftlicher Fortschritt. Strukturen und Probleme der Zielsetzung und Eigenständigkeit der Erziehung. Weinheim 1969.
- BORN, KARL-ERNST: Sozialpolitische Bestrebungen in Deutschland von 1848 bis zur Bismarckschen Sozialgesetzgebung. in: Vjschr. f. Sozial- und Wirtschaftsgesch. 1959. S.29ff.
- BOURDIEU, PIERRE u. Jean Claude Passeron: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich. Stuttgart 1971.
- Abhängigkeit in der Unabhängigkeit: Die relative gesellschaftliche Autonomie des Bildungssystems. in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim und Basel 1974. S.124-158.
- BRAUNEISER, MANFRED (Hrsg.): Attacken auf die Pädagogische Provinz. Neun kritische Beiträge für eine neue Schule. Stuttgart 1970.
- BRIESE, VOLKER: Zentralisierung der Kulturpolitik in der BRD. Forschungsbericht 2 des Sonderforschungsbereichs 23 (Bildungsforschung). Konstanz 1972.
- BRIESE, VOLKER/ Peter Büchner u. Peter Hage: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Analysen von Reformstrategien für den Ausbildungssektor. Frankfurt 1973.
- BRIM, ORVILLE GILBERT: Soziologie des Erziehungswesens. Heidelberg 1963.
- BROECKEN, RENATE: Deduktion und Subsumtion. Oder: Der Mangel an Urteilskraft in der Curriculumforschung. in: Päd.Rundsch. 28/1974. S.367-384

- BRUDER, KLAUS-JÜRGEN: Taylorisierung im Unterricht. Zur Kritik der Instruktionspsychologie. in: Kursbuch 24. Juni 1971. S.61-82.
- BRUNKHORST, H.: Die Einbeziehung der preußischen Schule in die Politik des Staates (1808-1918). Diss. Phil. Köln 1956,
- BÜHL, WALTER LUDWIG: Schule und gesellschaftlicher Wandel. Der organisierte Nötstand der Bundesrepublik. Ein Vergleich im Rahmen der OECD - Länder. Stuttgart 1968.
- Schulreform. Daten - Fakten - Analysen. Eine soziologische Kritik zum "Strukturplan" des Bildungsrats. München 1971.
- BÜSCH, OTTO: Industrialisierung und Geschichtswissenschaft. Ein Beitrag zur Thematik und Methodologie der historischen Industrialisierungsforschung. Berlin 1969.
- BÜSCH, OTTO (Hrsg.): Untersuchungen zur Geschichte der frühen Industrialisierung vornehmlich im Wirtschaftsraum Berlin/Brandenburg. Berlin 1971.
- BUTSCHKAU, UDO u. Klaus-Jürgen Tillmann: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. Ziele, Fakten, Strategien. München 1972.
- COMBE, ARNO: Kritik der Lehrerrolle. München 1971.
- CORRELL, WERNER: Unterrichtsdifferenzierung und Schulorganisation. Hannover 1969.
- DAHEIM, HANS JÜRGEN: Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe. in: Glass, D.V. u. Rene König (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Köln/Opladen 1961.
- DAHRENDORF, RALF: Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg 1965.
- DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT: Aufgaben und Finanzierungen V. 1976-78. Bad Godesberg 1976.
- DEUTSCHER AUSSCHUB für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten (Gesamtausgabe). Stuttgart 1966.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Bonn 1973.
- DIETERICI, WILHELM: Geschichtliche und statistische Nachrichten über die Universitäten im preußischen Staate. Berlin 1836.
- DIETRICH, THEO u. J.G. Klink (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd 1: Volksschulordnungen vom 16. - 18. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1964.

DIETZE, LUTZ: Schulverfassung und Grundgesetz. Demokratieprinzip und Mitbestimmung in der Schulreform. Diss. Rechts. u. Wirtschaftsw. Univ. Mainz 1972.

-Schulreform zwischen Schulverwaltung und betroffener Basis.in: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt 1974. S.140-166.

DÖRING, KLAUS W.: Die eindimensionale Schule. Schulpädagogik als Ideologiekritik. Weinheim 1972.

-Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens. - Eine Einführung. Weinheim und Basel 1974.

DÖRING, PETER u. Sibylle Schneider: Der Schüler als Staatsbürger. Frankfurt 1970.

DOHNANYI v., KLAUS (Hrsg.): Die Schulen der Nation. Zur Bildungsdebatte: Fakten - Forderungen - Folgen. Düsseldorf, Wien 1971.

DREFENSTEDT, EDGAR u. Gerhart Neuner: Lehrplanwerk und Unterrichtsgestaltung. Berlin (DDR) 1969.

DRIESCH v. den, JOHANNES u. Josef Esterhues: Geschichte der Erziehung und Bildung. Bd.II. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn 1952.

EBELTOFT, ARNE: Kommunikation und Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim u. Basel 1975.

EDELSTEIN, W. u. J. Raschert: Durchlässigkeit und Differenzierung in der Gesamtschule. in: Rang, Adalbert u. Wolfgang Schulz (Hrsg.): Die differenzierte Gesamtschule. München 1969.

EDDING, FRIEDRICH: Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und Investition. Freiburg 1963.

-Bildung und Politik. Pfullingen 1965.

EGGERS, PHILIPP: Erziehung und Gesellschaft heute. Stuttgart 1970.

EISENSTADT, N.S.: Ziele bürokratischer Organisationen und ihr Einfluß auf die Organisationsstruktur. in: Mayntz, Renate (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln, Berlin 1968. S.60ff.

ELLWEIN, THOMAS u. Hans Herrmann Groothoff (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Berlin 1969.

ETZIONI, AMITAL: Soziologie der Organisation. München ³1971.

FABER, WERNER (Hrsg.): Das Problem der Didaktik. München 1973.

FEIDEL-MERTZ, HILDEGARD: Zur Ideologie der Arbeiterbildung. Frankfurt ²1972.

FEIDEL-MERTZ, HILDEGARD (Hrsg.): Zur Geschichte der Arbeiterbildung. Bad Heilbrunn 1968.

- FEIGEL, K. u. E. Keitel: Bayrische Landesvolksschulordnung. München 1964.
- FELDHOFF, JÜRGEN: Schule und soziale Selektion. in: DDS 61/1969. S.676-689.
- Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim u. Basel 1974. S.244-261.
- FEND, HELMUT: Sozialisierung und Erziehung, Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim u. Basel 1974.
- Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim u. Basel 1974.
 - Perspektiven der Forschung zum sozialen Lernen im Kontext der Schule. in: Roth, Heinrich u. Dagmar Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Teil 1. Stuttgart 1975. S.153-214.
- FINGERLE, KARL- HEINZ: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München 1973.
- FISCHER, KURT GERHARD (Hrsg.): Polytechnische Erziehung. Göttingen 1970.
- FISCHER, WOLFGANG u.a.: Schule und kritische Pädagogik. Fünf Studien zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Heidelberg 1972.
- FLATOW v., SIBYLLE u. Freer Huiskens: Zum Problem der Ableitung des bürgerlichen Staates. in: Prokla 7/Mai 1973. S.83-153.
- FLECHSIG, KARL-HEINZ: Zur Umgestaltung der Unterrichtsorganisation. in: Hentig v., Hartmut (Hrsg.): Analysen und Modelle zur Schulreform Göttingen 1966. S.13-23.
- Unterrichts- und Schulorganisation. in: Roth, Heinrich (Hrsg.) Begabung und Lernen. Stuttgart 1969. S.452-460.
- FLITNER, ANDREAS: Zerstörung der humanen Schule. in: Süddeutsche Zeitung Nr. 10 v. 14.1.1976. S.8.
- FLITNER, WILHELM: Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Stuttgart 1963.
- FLÜGGE, JOHANNES (Hrsg.): Pädagogischer Fortschritt? Loccum 1971. Bad Heilbrunn 1972.
- LEO, FRIEDRICH: Ansätze zu empirischen Verfahren bei Pestalozzi. in: ZfPäd 13/1967. S.355-362.
- FRISTER, ERICH: Zur Funktion des Lehrers in der heutigen Gesellschaft. in: DDS 63/1971. S.2-9.
- Zur Rolle des Lehrers in einer demokratischen Schule. in: Lenhart, Volker (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankfurt 1972. S.75-88.
 - Grundrechte oder Schulreform. in: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Frankfurt 1974. S.25-36.

FRISTER, ERICH u. Luc Jochimsen (Hrsg.): Wie links dürfen Lehrer sein? Unsere Gesellschaft vor einer Grundsatzentscheidung. Reinbek b/Hamburg 1972.

FROESE, LEONHARD: Schule und Gesellschaft. Weinheim 1962.

FROESE, LEONHARD u. Werner Krawietz (Hrsg.): Deutsche Schulgesetzgebung. Weinheim 1969.

FROESE, LUDWIG u.a.: Zur Diskussion: Der politische Pestalozzi. Weinheim 1972.

FÜHR, CHRISTOPH: Zur Schulpolitik der Weimarer Republik. Die Zusammenarbeit von Reich und Ländern im Reichsschulausschuß (1919-1923) und im Ausschuß für das Unterrichtswesen (1924-1933). Weinheim 1971. -

FÜRSTENAU, PETER: Neuere Entwicklung der Bürokratieforschung und das Schulwesen. in: Fürstgau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1972. S.47-66.

-Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. in: Fürstgau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1972. S.9-25.

FÜRSTENAU, PETER u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim, Basel 1972.

FÜRSTENTHAL, JOHANN AUGUST LUDWIG: Sammlung aller noch gültigen, in dem Allgemeinen Landrecht, der Gesetzsammlung, den v. Kamptzischen Jahrbüchern und Annalen, der Raabeschen Sammlung und den Amtblättern sämtlicher Königlichen Regierungen seit ihrer Begründung bis 1833 enthaltenen, das Kirch- und Schulwesen betreffenden Gesetze, Reskripte und Verfügungen; ein Handbuch.

Bd.I A - H. Cöslin 1838. Bd.II I - K. Cöslin 1838.

Bd.III L - Schulki. Cöslin 1839. Bd. IV Schulku - Z. Cöslin 1839.

FURCK, CARL-LUDWIG: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Weinheim 1961.

-Schule für das Jahr 2000. in: NS 3/1963. S.501-508.

-Demokratisierung der Schule? - Systembedingte Widerstände. in: NS 9/1969. S.552-561.

-Innere oder äußere Schulreform. in: Fürstgau, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1972. S.115-133.

GAMM, HANS-JÜRGEN: Kritische Schule. München 1970.

-Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.

GANS, AUGUST: Das ökonomische Motiv in der preußischen Pädagogik des 18. Jahrhunderts. Halle 1930.

GEIBLER, GEORG: Strukturfragen der Schule und der Lehrerbildung. Weinheim 1969.

GERHARDTS, UTA: Rollenanalyse als kritische Soziologie. Ein konzeptioneller Rahmen zur empirischen und methodologischen Begründung einer Theorie der Vergesellschaftung. Neuwied, Berlin 1971.

- GERSTEIN, HANNELORE: Erfolg und Versagen im Gymnasium. Weinheim 1972.
- GETZELS, JACOB W. u. Herbert A. Thelen: The Classroom Group as a Unique Social System. in: Henry, N.B. (Hrsg.): The Dynamics of Instructional Groups. Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning. The Fifty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago University Press 1960. S.53-82.
- GIESE, GERHARDT: Quellen zur deutschen Schulgeschichte seit 1800. Göttingen 1961.
- GIESECKE, HERRMANN: Zur Schulpolitik der Sozialdemokraten in Preussen und im Reich 1918/19. in: Vjhefte für Zeitgesch. 13/1965. S.162-177.
- Allgemeinbildung, Berufsbildung, politische Bildung - ihre Einheit und ihr Zusammenhang. in: NS 8/1968. S.210ff.
- Erziehung gegen den Kapitalismus? in: NS 13/1973. S.42-61.
- GLASS, D.V. u. René König (Hrsg.): Soziale Schichtung und soziale Mobilität. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschr. für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1961.
- GORDON, C.W.: Die Schulklasse als ein soziales System. in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschr. für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1969. S.131-160.
- GORZ, ANDRÉ: Schule und Fabrik. Berlin 1972.
- GOY, KLAUS: Der Einfluß der Sozialfaktoren auf den Bildungsprozeß. Bildung und soziale Mobilität. in: NS 9/1969. S.146-169.
- GRAUMANN, CARL F.: Die Klasse als Gruppe. in: Weinert, Franz u.a.: Pädagogische Psychologie (Funkkolleg). Bd. 1. Frankfurt 1974. S.473-494.
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens. Weinheim/Basel 1974.
- GRIEGER, D. u.a.: Quantitative Trends im Schulwesen. Eine Veralufsanalyse. Weinheim 1972.
- GRODDECK, NORBERT: Schule und Spätkapitalismus. Zum Funktionswandel schulisch organisierter Lernprozesse. in: DDS 66/1974. S.259-275.
- GRÖLL, JOHANNES: Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht. Frankfurt 1975.
- GRONLUND, NORMAN E.: Typen soziometrischer Strukturen. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973. S.384-401.
- GROTHOFF, ILANS-HERRMANN: Funktion und Rolle des Erziehers. München 1972.

- GROOTHOFF, HANS-HERRMANN (Hrsg.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neubearbeitung Frankfurt 1973.
- GÜNTHER, HERRMANN: Das sollte jeder Lehrer vom Schulrecht wissen. München 1968.
- GÜNTHER, KARL-HEINZ u.a.: Geschichte der Erziehung. Berlin (DDR) 1969.
- GURLAND, MARIANNE: Von der Aufnahmeprüfung zum Abitur. Teil II. in: DDS 57/1965. S.159ff.
- GUSKIN, A.E. u. S.L. Guskin: Sozialpsychologie in Schule und Unterricht. Ulm 1973.
- HABERMAS, JÜRGEN: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968.
-Technik und Wissenschaft als "Ideologie". Frankfurt 1969.
-Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt 1973.
- HAEBERLIN, URS: Die Reform des deutschen Sekundarschulwesens. Ein Bericht über die pädagogische Literatur der letzten acht Jahre. in: DDS 61/1969. S.233-257.
- HAGEMANN-WHITE, CAROL u. Reinhart Wolff: Wie's in der Schule wirklich aussieht. in: b:e 8/1975. H. 8. S.30-34.
- HALBFAS, H./F.Maurer u. W. Popp (Hrsg.): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd.II. Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974.
- HÄNSEL, DAGMAR: Die Anpassung des Lehrers. Die Sozialisation in der Berufspraxis. Weinheim 1975.
- HANKE, BARBARA / Heinz Mandl u. Siegfried Prell: Soziale Interaktion im Unterricht. München 1974.
- HANKE, BARBARA / Jan Bernd Lohmöller u. Heinz Mandl: Zum Besuch des Gymnasiums geeignet oder nicht? Urteile von Lehrern und Eltern unter schichtspezifischem Aspekt. in: ZfPäd 20/1974 S.567ff.
- HARTFIEL, GÜNTER u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Pädagogische Soziologie in Problemübersichten und Forschungsberichten. Opladen 1973.
- HARTMANN, HEINZ (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967.
- HARTMANN, KLAUS L.: Schule und "Fabrikgeschäft". Zum historischen Zusammenhang von Kinderarbeit, Kinderschutzgesetz und allgemeiner Elementarbildung. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18./19. Jahrhundert. Frankfurt 1974. S.171-253.
- HARTMANN, KLAUS L./ Friedhelm Nyssen u. Hans Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Zur Sozialgeschichte der Schule in Deutschland. Frankfurt 1974.
- HARTUNG, FRITZ: Deutsche Verfassungsgeschichte vom 15. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Stuttgart 1959.

- HECKEL, HANS: Schulrecht und Schulpolitik. Der Einfluß des Rechts auf die Zielsetzung und den Erfolg in der Bildungspolitik. Neuwied u. Berlin 1967.
- Rechtliche Bindung und pädagogische Freiheit des Lehrers. in: DDS 58/1966. S.398-406.
- HECKEL, HANS u. Paul Seipp: Schulrechtskunde. Neuwied u. Berlin 1969.
- HECKHAUSEN, HEINZ: Chancengleichheit und Leistungsprinzip in der Schulstruktur. in: Löwenthal, Richard u.a. (Hrsg.): Schule '72. Köln 1972. S.105-122.
- Lehrer - Schüler - Interaktion. in: Weinert, Franz E. u.a.: Pädagogische Psychologie. (Funkkolleg) Bd.1 Frankfurt 1974. S.547-574.
- HEILAND, HELMUT: Schüler und Lehrer. Eine empirische Untersuchung. Ratingen u.a. 1971.
- Zur Theorie der Schule. in: DDS 64/1972. S.431-451.
- HEILIGENSTÜHLER, GERD / Helmut Spitzley u. Hildegard Zimmermann: Planung der Infrastruktur und ihre Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung. Dargestellt am Beispiel des Sektors Bildung. Dipl. Gesellschaftsw. Berlin 1972.
- HEIMANN, PAUL / Gunter Otto u. Wolfgang Schulz: Unterricht. Analyse und Planung. Hannover 1972.
- HEINEMANN, MANFRED: Schule im Vorfeld der Verwaltung. Die Entwicklung der preußischen Unterrichtsverwaltung von 1771 - 1800. Göttingen 1974.
- Nebenwirkung der Bildungsplanung auf die Bildungspolitik. Dargestellt an der preußischen Unterrichtsverwaltung. in: BuE 23/1970. S.41-61.
- Die Bildungsverwaltung am Ende einer Epoche. in: ZfPäd 18/1972. S.339ff.
- HEINRICH, RENATE: Zur politischen Ökonomie der Schulreform. "Leistungsdifferenzierung" und "soziale Integration" in der Gesamtschule. Frankfurt 1973.
- HEINTZ, PETER (Hrsg.): Soziologie der Schule. Sonderheft 4 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Köln/Opladen 1969.
- HEITGER, MARIAN: Pädagogik als Wissenschaft und ihre gesellschaftliche Verantwortung. in: Vjschr. f. wiss. Päd. 44/1968. S.180ff.
- HEITGER, MARIAN (Hrsg.): Zur wissenschaftstheoretischen Begründung der Didaktik. Bochum 1970.
- HENNECKE, FRANK: Staat und Unterricht. Die Festlegung didaktischer Inhalte durch den Staat im öffentlichen Schulwesen. Berlin 1972.

HENRY, NELSON B. (Hrsg.): The Dynamics of Instructional Groups. Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning. The Fifty-Ninth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. Chicago University Press 1960.

HENTIG v., HARTMUT: Systemzwang und Selbstbestimmung. Stuttgart 1968.

-Spielraum und Ernstfall. Gesammelte Aufsätze zu einer Pädagogik der Selbstbestimmung. Stuttgart 1969.

-Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee. Stuttgart 1973.

-Die politische Rolle des Lehrers. in: NS 5/1965 H.6.

HENTIG v., HARTMUT (Hrsg.): Analysen und Modelle zur Schulreform. Sonderheft 3 der Neuen Sammlung. Göttingen 1966.

HERRLITZ, HANS-GÜNTHER: Schule - Schultheorie. in: Wulf, Christian (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974. S.506-509.

HESSISCHE BEITRÄGE zur Schulreform: Grundsätzliches zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens. Ein Beitrag zur hessischen Schulreform von der Education and Cultural Relations Division der Militärregierung in Hessen. Wiesbaden 1949.

HEYDORN, HEINZ-JOACHIM: Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Frankfurt 1970.

-Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt 1972.

-Ungleichheit für alle. in: Das Argument 54. 11/1969 H. 5/6. S.361-388.

HEYDORN, HEINZ-JOACHIM u. Gernot Koneffke: Studien zur Sozialgeschichte und Philosophie der Bildung. Bd.1: Zur Pädagogik der Aufklärung. Bd.2: Aspekte des 19. Jahrhunderts in Deutschland. München 1973.

HINZE, KURT: Die Arbeiterfrage zu Beginn des modernen Kapitalismus in Brandenburg-Preußen 1685-1805. Berlin 2 1963

HINRICHS, DIEDRICH: SMV im Umbruch. Hannover 1969.

HOFFMANN, DIETRICH: Politische Bildung 1890-1933. Ein Beitrag zur Geschichte der politischen Theorie. Hannover 1970.

-Die Theorie der Schule zwischen Ideologie und Technologie. in: DDS 63/1971. S.222ff.

HOFFMANN, VOLKER: Der Klassencharakter der Gesamtschule. Bildungsökonomische, soziologische und erziehungswissenschaftliche Analysen zu einem schulpolitischen Reformprojekt im Spätkapitalismus. Berlin 1972.

HOFMANN, FRANZ: Allgemeinbildung. Eine problemgeschichtliche Studie. Berlin (DDR) 1966.

- HOFMANN, JOACHIM: Schülermitbestimmung als Unterrichtsprinzip. in: Köhler, Gerd (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Frankfurt 1974. S.167-176.
- HOLM, KURT: Lehrerverhalten und Beliebtheit bei Schülern. in: Hartfiel, Günter und Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973. S.353-383.
- Soziale Schicht und Schulverhalten. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973. S.417-436.
- HOLSTEIN, HERRMANN: Die Schule als Institution. Zur Bedeutung von Schulorganisation und Schulverwaltung. Ratingen, Wuppertal 1972.
- Schultheorie - Wozu? Überlegungen und Aspekte einer "Theorie" der Schultheorie. Ravensburg 1975.
- Schulgeschichte liche Perspektiven - Zur "Systematik" der Entwicklung schulischer Probleme und ihrer Wirklichkeit. Ratingen u.a. 1975.
- HOLTMANN, ANTONIUS: Politisierung der Schule und Schulreform. Voraussetzungen für eine wirksame Schülervertretung und Schülermitbestimmung. in: DDS 60/1968. S.727-740.
- HOLTMANN, ANTONIUS u. Sibylle Reinhardt: Schülermitverantwortung (SMV). Geschichte und Ende einer Ideologie. Weinheim u.a. 1971.
- HOPF, DIETER: Übergangsauslese und Leistungsdifferenzierung. Frankfurt 1970.
- HOPF, WERNER: Emotion und Qualifikation. in: Oerter, Rolf u. Erich Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975. S.269-295.
- HOPF, WERNER u. Achim Zimmermann: Gruppe und emotionale Erziehung. in: Oerter, Rolf u. Erich Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in der Erziehung. Donauwörth 1975. S.245-268.
- HOPPE, RUTH: Dokumente zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin (DDR) 1969.
- HÜLST, DIRK / Karl Herrmann Tjaden u. Margarete Tjaden-Steinhauer: Methodenfragen zur Gesellschaftsanalyse. Zum Verhältnis von gesellschaftlicher Konstitution und sozialwissenschaftlicher Erkenntnis. Frankfurt 1973.
- HUISKEN, FREERK: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972.
- Lehrer und Schule im Spätkapitalismus. in: Ästhetik und Kommunikation. 1971 H.3 S.23-39.
- Kurzdarstellung marxistischer Kategorien, die zur Kritik der bürgerlichen Bildungsökonomie dienen können. in: Alt-vater, Elmar u. Freerk Huisken (Hrsg.): Materialien zur Kritik der politischen Ökonomie. Erlangen 1971.S.174-182.

HURRELMANN, KLAUS: Erziehungssystem und Gesellschaft.
Reinbek b/Hamburg 1975.

-Ansätze zu einer Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation. in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim u. Basel 1974. S.13-46.

-Der schwierige Weg zum "pädagogischen Experten". Materialien und Überlegungen zur Professionalisierung der Berufsgruppe der Volksschullehrer nach der Einführung der Hauptschule. in: DDS 63/1971. S.690-705.

-Die Guten ins Töpfchen... Wie Leistungsdifferenzierung zu einer verfeinerten Form der Auslese wird. Bericht über zwei empirische Untersuchungen. in: b:e 4/1971 H.10 S.19-32

-Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Eine empirische Untersuchung zur Rolle der "Leistungsdifferenzierung" im schulischen Selektionsprozeß. Weinheim u. Basel 1971.

HURRELMANN, KLAUS (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim und Basel 1974.

INGENKAMP, KARL-HEINZ (Hrsg.): Lehrer und soziale Interaktion in der Unterrichtsforschung. Mit Beiträgen von Gerhard Pause und Otto Peters. Weinheim u. Basel 1973.

-Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests. in: Roth, Heinrich (Hrsg.): Begabung und Lernen Stuttgart 1969. S.407-432.

JAEGER, HANS-LUDWIG u.a.: Schulwahl und Schulsystem. Weinheim 1969.

JAHRBÜCHER für wissenschaftliche Kritik. Hrgg. von der Societät für wissenschaftliche Kritik zu Berlin. Jahrgang 1833. II.Semester. Berlin 1833.

JANOSSY, FRANZ: Das Ende des Wirtschaftswunders. Frankfurt 1969.

JEISMANN, KARL ERNST: Die Stiehlschen Regulative. Ein Beitrag zum Verhältnis von Politik und Pädagogik während der Reaktionszeit in Preußen. in: Festschrift für Kurt v. Raumer. Münster 1966. S.423-447.

-Gymnasium, Staat und Gesellschaft in Preußen. Vorbemerkungen zur Untersuchung der politischen und sozialen Bedeutung der "höheren Bildung" im 19. Jhdt. in: GWU 21/1970. S.453-470.

-Volksbildung und Industrialisierung als Faktoren des sozialen Wandels im Vormärz. Dargestellt am Beispiel der Forderungen Friedrich Harkorts zur Bildungsreform. in: ZfPäd 18/1972. S.315-337.

JENCKS, CHRISTOPHER u.a.: Chancengleichheit. Reinbek b/Hamburg 1973.

JENSEN, STEFAN u. Jens Naumann: Methodologische Probleme der Bildungsökonomie. in: ZfPäd 18/1972. S.45-61.

JOUHY, ERNEST: Das Unbehagen in der Schule. in: NS 8/1968. S.147-158.

-Die antagonistische Rolle des Lehrers im Prozeß der Reform. in: Beck, Johannes u.a.: Erziehung in der Klassengesellschaft. München 1970. S.224-244.

JUNK, WILFRIED u. Klaus Hagner: Mitbestimmung in der Schule. Schule als Übungsfeld politischen Handelns, dargestellt an einer Fallanalyse zum Thema Schulordnung. Frankfurt 1972.

KAWERAU, SIEGFRIED (Hrsg.): Das Weißbuch der Schulreform. Hrgg. im Auftrag des "Reichsbundes entschiedener Schullehrer". Berlin 1920.

KARRAS, HEINZ: Die Grundgedanken der sozialistischen Pädagogik in Marx' Hauptwerk "Das Kapital". Frankfurt 1972.

KECK, RAINER: Theorie der Schule. in: Nicklis, Walter (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1973. S.52-56.

KEIM, WOLFGANG (Hrsg.): Gesamtschule, Bilanz ihrer Praxis. Hamburg 1973.

KELL, ADOLF: Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe. München 1973.

KEMMLER, LILLY: Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen 1967.

KEMMLER, LILLY u. Heinz Heckhausen: Ist die sogenannte "Schulreife" ein Reifungsproblem? in: Weinert, Franz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln, Berlin 1974. S.487-513.

KERRSCHENSTEINER, GEORG: Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1901.

-Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte Schriften Bd.1. Besorgt v. Gerhard Wehle. Paderborn 1966.

-Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. München, Düsseldorf 1954.

KIRSTEN, RAINER E.: Lehrerverhalten. Untersuchungen und Interpretationen. Mit einem Anhang für die empirische Arbeit in der Schulklasse. Stuttgart 1973.

KLAUSMEIER, HERBERT u. Richard Ripple: Moderne Unterrichtspsychologie. München, Basel 1974.

KLINGBERG, LOTHAR: Einführung in die Allgemeine Didaktik. Frankfurt 1973.

KLAFKI, WOLFGANG u.a.: Erziehungswissenschaft (Funkkolleg). Eine Einführung in drei Bänden. Frankfurt 1970.

KOB, JANPETER: Die Rollenproblematik des Lehrerberufs. Die Erzieherrolle im Selbstverständnis des Lehrers und in den Erwartungen der Eltern. in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln, Opladen 1969. S.91-107.

- KOCH, JENS-JÖRG u. Helmut Pfeifer: Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung. in: DDS 63/1971. S.435-449.
- KÖHLER, GERD (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne: Soziales Lernen im Konflikt. Frankfurt 1974.
- KÖHLER, GERD u. Ernst Reuter: Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre. Dokumentation einer Tagung der GEW. Frankfurt 1973.
- KONEFFKE, GERNOT: Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. in: Das Argument 54. 11/1969 H.5/6. S.389-430.
- KOSELLECK, REINHART: Preußen zwischen Reform und Revolution. Allgemeines Landrecht, Verwaltung und soziale Bewegung von 1791 - 1848. Stuttgart 1967.
- KRAMP, WOLFGANG: Studien zur Theorie der Schule. München 1973.
- KRAPP, GOTTHOLD: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Frankfurt 1973.
- KRAPPMANN, LOTHAR: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse. in: b:e 3/1971. S.27-34.
- KRAUSE-VILMAR, DIETFRIET: Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung. in: ZfPäd 18/1972. S.357ff.
- KROCKOW v., CHRISTIAN: Klassenbegriff und Bildungssystem. in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim u. Basel 1974. S.109-123.
- KRUEGER, BERNHARD: Die Rede Friedrich Wilhelm IV vor der Seminarlehrerkonferenz. in: Päd. Rundsch. 24/1970. S.845ff.
- KUCZINSKI, JÜRGEN: Studien zur Geschichte der Lage des arbeitenden Kindes in Deutschland von 1700 bis zur Gegenwart. Berlin (DDR) 1968.
- KUHLMANN, KASPAR: Bundesrepublik Deutschland. in: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. Ein interkultureller Vergleich. Teil I. Stuttgart 1970. S.1/1 - 1/266.
- Lernen und Verwalten. Zusammenhänge von Bildungsreform und Bildungsverwaltung dargestellt am Strukturplan des Deutschen Bildungsrates. Stuttgart 1972.
- DER KULTUSMINISTER des Landes NRW: Weiterführende Schulen in NRW. Düsseldorf 1975.
- DER KULTUSMINISTER des Landes Schleswig-Holstein: Schüler und Schule. Zur Stellung des Schülers in der Schule. Kiel 1973.

- KURSBUCH 24 - Schule, Schulung, Unterricht. Juni 1971.
Berlin 1971.
- LANGE, HERRMANN: Schulbau und Schulverfassung der frühen
Neuzeit. Zur Entstehung und Problematik des modernen
Schulwesens. Weinheim/Berlin 1967.
- LAPASSADE, GEORGES: Gruppen, Organisationen, Institutionen.
Stuttgart 1972.
- LEMBERG, EUGEN / Adam Bauer u. Rosemarie Klaus-Roeder:
Schule und Gesellschaft. Forschungsprobleme und For-
schungsergebnisse zur Soziologie des Bildungswesens.
München o.J.
- LEMPERT, WOLFGANG: Zum Begriff der Emanzipation.
in: NS 13/1973 S.62-70.
- LENHARD, VOLKER (Hrsg.): Demokratisierung der Schule.
Frankfurt 1972.
- LIEBKNECHT, WILHELM: "Wissen ist Macht - Macht ist Wissen"
und andere bildungspolitische Äußerungen. Berlin 1968.
- LIEGLE, LUDWIG: Humanisierung der Arbeit und polytechnische
Bildung. in: NS 13/1973. S.71-84.
- LÖWENTHAL, RICHARD / Walter Rüegg u. Michael Zöllner (Hrsg.):
Schule '72. Schulkrise - Schulreform - Lehrerbildung. Die
Tagung des Bundes Freiheit der Wissenschaften auf
Bühlerhöhe am 20.-23. Jan. 1972. Köln 1972.
- LOHMANN, CHRISTA u. Friedemann Prose: Organisation und Inter-
aktion in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen des Dis-
kurses. Köln 1975.
- LOSER? FRITZ: Methodische Differenzierung des Unterrichts
durch Differenzierung der Unterrichtsmethoden. in: BuE
23/1970. S.351ff.
- LÜTGE, FRIEDRICH: Deutsch Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.
Berlin/Heidelberg/New York 1966.
- LÜTGENS, CHARLOTTE: Die Schule als Mittelklasseninstitution.
in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln,
Opladen 1969. S.22-39.
- LUHMANN, NIKLAS: Funktionen und Folgen formaler Organisation.
Berlin 1964.
-"Gesellschaftliche Organisationen" in: Ellwein, Thomas u.
Hans-Herrmann Grotthoff (Hrsg.): Erziehungswissenschaft-
liches Handbuch. Bd. 1. Berlin 1969. S.387-407.
- LUNDGREEN, PETER: Bildung und Wirtschaftswachstum im
Industrialisierungsprozeß des 19. Jahrhunderts.
Berlin 1973.
-Schulbildung und Frühindustrialisierung in Berlin/Preußen.
Eine Einführung in den systematischen Zusammenhang von
Schule und Wirtschaft. in: Büsch, Otto (Hrsg.): Unter-
suchungen zur Geschichte der frühen Industrialisierung
vornehmlich im Wirtschaftsraum Berlin/Brandenburg.
Berlin 1971. S.562-610.

- MAIER, HANS: Die ältere deutsche Staats- und Verwaltungslehre (Polizeiwissenschaft). Ein Beitrag zur Geschichte der politischen Wissenschaft in Deutschland. Neuwied, Berlin 1966.
- Schulen für die Demokratie. in: Löwenthal, Richard u.a. (Hrsg.): Schule '72. Schulkrise - Schulreform - Lehrerbildung. Köln 1972. S.9-24.
- MAIER, KARL-ERNST: Das Werden der allgemeinen Pflichtschule in Bayern und Österreich. Ansbach 1967.
- IL MANIFESTO: Thesen zur Schul- und Hochschulpolitik. Berlin 1972.
- MARSCHELKE, EKKEHARD: Auf dem Wege zu einer Metatheorie der Schule. in: BuE 26/1973. S.201ff.
- MARX, KARL: Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Erstes Heft. Berlin 1968.
- Grundrisse der Kritik der Politischen Ökonomie. (Rohentwurf 1857-58 und Anhang 1850-59). Frankfurt/Wien o.J.
- Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Bd. 1-3. MEW 23-25. Berlin 1969.
- Theorien über den Mehrwert. Bd. 1-3. MEW 26.1-3. Berlin 1967.
- Resultate des unmittelbaren Produktionsprozesses. Archiv sozialistischer Literatur 17. Frankfurt 1969.
- Ergänzungsband 1. Schriften, Manuskripte, Briefe bis 1844. Erster Teil: Karl Marx. Berlin 1973.
- MARX, KARL u. Friedrich Engels: Die deutsch Ideologie. MEW Bd. 3. Berlin 1969.
- Manifest der Kommunistischen Partei. Berlin 1974.
- MASUCH, MICHAEL: Politische Ökonomie der Ausbildung. Lernarbeit und Lohnarbeit im Kapitalismus. Reinbek b/Hamburg 1972.
- MAYNTZ, RENATE: Soziologie der Organisation. Reinbek b/Hamburg 1974.
- Max Webers Idealtypus der Bürokratie und die Organisationssoziologie. in: Mayntz, Renate (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Berlin 1968.
- MAYNTZ, RENATE (Hrsg.): Bürokratische Organisation. Köln, Berlin 1968.
- MEAD, GEORGE HERBERT: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 1973.
- MERTON, ROBERT K.: Funktionale Analyse. Wege zur Kodifikation der funktionalen Analyse in der Soziologie. in: Hartmann, Heinz (Hrsg.): Moderne amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967. S.119-150.

- MEYER, FRIEDRICH: Demokratie in der Schule. Berlin 1973.
- MEYER, HILBERT L.: Einführung in die Curriculum- Methodologie. München 1972.
- Das ungelöste Deduktionsproblem. in: Achtenhagen, Frank u. Hilbert Meyer (Hrsg.): Curriculumrevision. München 1971. S.109ff.
- MICHAEL, BERTOLD u. Heinz-Herrmann Schepp (Hrsg.): Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. Eine Quellensammlung zum Verhältnis von Gesellschaft, Schule und Staat im 19. und 20. Jahrhundert. Bd. 1 Frankfurt 1973. Bd. 2 Frankfurt 1974.
- MOLLENHAUER, KLAUS: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
- Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung. in: Betzen, Klaus u. Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1973.
- MOTTEK, HANS: Wirtschaftsgeschichte Deutschlands. Berlin 1968.
- MÜLLER C. WOLFGANG: Die Stellung des Schülers an unseren Schulen. in: Fürstena, Peter u.a.: Zur Theorie der Schule. Weinheim 1972. S.67-90.
- MÜLLER, WOLFGANG u. Christel Neuss: Die Sozialstaatsillusion und der Widerspruch von Lohnarbeit und Kapital. in: Prokla Sonderheft 1. Berlin 1973. S.7-70.
- MUTTELSEE, ELISABETH u.a.: Schul-Defekte. in: Hentig v., Hartmut (Hrsg.): Analysen und Modelle zur Schulreform. Göttingen 1966. S.67-82.
- NASCHOLD, FRIEDRICH: Schulreform als Gesellschaftskonflikt. Frankfurt 1974.
- NAVE-HERTZ, ROSEMARIE: Der Lehrer im Spannungsfeld antagonistischer Funktionen. in: DDS 65/1973. S.387-393.
- NEGT, OSKAR: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt 1971.
- NICKLIS, WALTER (Hrsg.): Handwörterbuch der Schulpädagogik. Bad Heilbrunn 1973.
- NIPKOW, KARL-ERNST: Umriß und Problematik einer modernen Schultheorie. in: ZfPäd 14/1968. S.189-204.
- Allgemein-didaktische Theorien der Gegenwart. Gegenstandsfeld und Theoriebegriff. in: ZfPäd 14/1968. S.335-365.
- Beruf und Person des Lehrers. Überlegungen zu einer pädagogischen Theorie des Lehrers. in: Betzen, Klaus u. Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrerin Schule und Gesellschaft. München 1973.

- NIPPERDEY, THOMAS: Volksschule und Revolution im Vormärz. in: Festschrift für Theodor Schieder zu seinem 60.Geburtstag. München/Wien 1968. S.117-142.
- NYSSSEN, FRIEDHELM: Schule im Kapitalismus. Der Einfluß wirtschaftlicher Interessenverbände im Felde der Schule. Köln 1969.
- Lernmöglichkeiten im Neokapitalismus. in: DDS 62/1970. S.163ff.
- Das Sozialisationskonzept der Stiehlischen Regulative und sein historischer Hintergrund. Zur historisch-materialistischen Analyse der Schulpolitik in den 50er und 60er Jahren des 19. Jahrhunderts. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jhdt. Frankfurt 1974. S.292-322.
- NYSSSEN, FRIEDHELM (Hrsg.): Schulkritik als Kapitalismuskritik. Göttingen 1971.
- OBLINGER, HERRMANN: Theorie der Schule. Donauwörth 1976.
- OECD (Hrsg.): Begabung und Bildungschancen. Frankfurt 1967.
- OECD - Länderexamen: "Das Laufbahnsystem ist eine Zwangsjacke für das Bildungswesen" Die zusammenfassenden und schlußfolgernden Teile des OECD-Länderexamens der BRD. in: b:e 5/1972 H. 1. S.15-18.
- OEHLMANN, KLAUS: Leistungsbeurteilung in der Schule als Problem der Eltern. in: NS 13/1973. S.182-200.
- OERTER, ROLF u. Erich Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung. Donauwörth 1975.
- OFFE, CLAUS: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Mechanismen der Statusverteilung in Arbeitsorganisationen der industriellen "Leistungsgesellschaft". Frankfurt 1970.
- Strukturprobleme des kapitalistischen Staates. Frankfurt 1972.
- Bildungssystem, Beschäftigungssystem und Bildungspolitik. Ansätze zu einer gesamtgesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Bildungswesens. in: Roth, Heinrich u. Dagmar Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Teil1. Stuttgart 1975. S.217-252.
- OPPERMANN, THOMAS: Kulturverwaltungsrecht. Bildung - Wissenschaft - Kunst. Tübingen 1969.
- OPPOLZER, SIEGFRIED (Hrsg.): Denkformen und Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Bd.I. München 1966.
- ORTMANN, HEDWIG: Politische Ökonomie und Pädagogik. in: Erziehung und Klassenkampf Nr.9/1973. S.39-54.
- OSWALD, PAUL: Grundzüge einer Theorie der Schule. in: Vjschr. f. wiss. Päd. 40/1964. S.260-276.

- OTTEN, DIETER: Kapitalentwicklung und Qualifikationsentwicklung. Zum logischen und historischen Verhältnis von wirtschaftlich-technischer Entwicklung und Ausbildung des Arbeitsvermögens. Berlin 1973.
- PALM, GÜNTER: Die Kaufkraft der Bildungsausgaben. Freiburg, Olten 1966.
- PARSONS, TALCOTT: Die Schulklasse als soziales System. Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. in: ders.: Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt 1968. S.161-193.
- PAULSEN, FRIEDRICH: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. Berlin 1919.
- PEISERT, HANS GERT u. Ralf Dahrendorf: Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium. Villingen 1967.
- PERSCHEL, WOLFGANG: Die Rechtslage der SMV. Neuwied, Berlin 1966.
- Die demokratische Schule im Recht. in: b:e 2/1969 H. 5 S.16-20.
- Die Rolle des Rechts bei der Demokratisierung der Schule. in: Lenhart, Volker (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankfurt 1972. S.103-121.
- PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH: Werke. Hrsgg. v. Buchenau/Spranger/Stettbacher. Berlin 1927ff.
- PETER, HELGE-ULRIKE: Die Schule als soziale Organisation. Weinheim 1973.
- PETTINGER, RUDOLF: Arbeiterkinder und weiterführende Schulen. Weinheim 1970.
- PICHT, GEORG: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Freiburg 1964.
- PLAKE, KLAUS: Familie und Schulanpassung. Soziologische Aspekte zum Verhältnis von primärer und sekundärer Sozialisation. Düsseldorf 1974.
- PLICKAT, HANS-HEINRICH (Hrsg.): Schulaufbau und Schulorganisation. Pläne und Empfehlungen zur Reform und Neugestaltung der Volksschule im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1968.
- POTTHOFF, WILLY: Curriculum - Entwicklung. Modelle und Strategien. Ravensburg o.J. (1973).
- PREuß, OTTO: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Weinheim u.a. 1970.
- PREUSS, ULRICH K.: Bildung und Herrschaft. Beiträge zu einer politischen Theorie des Bildungswesens. Frankfurt 1975.
- Das Problem Bildung. in: NS 13/1973. S.26-41.

- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Vom Schwinden der "Fähigkeit", sich mit dem politischen System zu identifizieren. Zur Kritik der sog. "politischen Spezialisierung". in: b:e 6/1973. H.2 S.19-25.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF u.a.: Literaturanalyse zur politökonomischen Funktion der Gesamtschule. in: Hoffmann, Volker: Zum Klassencharakter der Gesamtschule. Berlin 1972. Anhang.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF u. Barbara Schaeffer: Fachlicher Unterricht und politisches Lernen. Weinheim 1976.
- PROJEKTGRUPPE des Instituts für Schullaufbahnberatung: Diagnostik in der Schule. Beiträge zu einer pädagogischen Orientierung der Schülerbeurteilung. München 1973.
- QUILISCH, MARTIN: Die Verfassung als Auftrag oder als Hindernis für die Bildungsreform. in: NS 13/1973. S.346-363.
- RAAPKE, HANS DIETRICH: Schulreife und vorschulische Erziehung. in: b:e 2/1969 H.10 S.20ff.
- REBLE, ALBERT: Geschichte der Pädagogik. Stuttgart 1971.
- RECUM v., HASSO: Volksschullehrerberuf und soziale Mobilität. in: Heintz, Peter (Hrsg.): Soziologie der Schule. Köln/Opladen 1969. S.108-119.
- REICHWEIN, ROLAND: Autorität und autoritäres Verhalten bei Lehrern. Soziologische Aspekte des Autoritätsproblems in der Schule. in: NS 7/1967. S.20-23.
- REIMERS, ERICH: Schule. Theorie der Schule. in: Groothoff, Hans-Herrmann (Hrsg.): Pädagogik. Das Fischer Lexikon. Neubearbeitung Frankfurt 1973. S.268ff.
- REINHARDT, SIBYLLE: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation. Frankfurt 1972.
- RICHTER, INGO: Bildungsverwaltungsforschung. in: Roth, Heinrich u. Dagmar Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung. Teil 1. Stuttgart 1975. S.341-402.
- Reform und Recht im Bildungswesen. in: ZfPäd 16/1970. S.821-841.
- RITTER, ULRICH PETER: Die Rolle des Staates in den Frühstadien der Industrialisierung. Die preußische Industrieförderung in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Berlin 1961.
- ROBINSOHN, SAUL B.: Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied 1967.
- ROBINSOHN, SAUL B. (Hrsg.): Schulreform im intergesellschaftlichen Prozeß. Bd.1. Stuttgart 1970.
- Curriculumentwicklung in der Diskussion. Stuttgart 1972.

- ROEDER, PETER MARTIN: Erziehung und Gesellschaft. Ein Beitrag zur Problemgeschichte unter bes. Berücksichtigung des Werkes von Lorenz v. Stein. Weinheim 1968.
- RÖHRS, HERRMANN: Schulreform in den Industriestaaten. Frankfurt 1971.
- RÖHRS, HERRMANN (Hrsg.): Theorie der Schule. Versuch einer Grundlegung. Frankfurt 1968.
- ROEBLER, WILHELM: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- Eigentümlichkeit und Bedeutsamkeit pädagogisch-historischer Forschung. in: BuE 12/1959. S.385-411.
 - Die Erschließung des pädagogischen Bereiches durch Erziehungswissenschaften, Soziologie und Geschichtswissenschaften. in: BuE 14/1961. S.641-664.
 - Zur Theorie der deutschen Schule. Ein historisch-systematischer Versuch. in: BuE 19/1966. S.1ff.
 - Die "Eigenbewegung" des deutschen Schulwesens als Gegenstand historischer Forschung. in: BuE 19/1966. S.94-112.
- ROHLOFF, HANS-JOACHIM: Bildungspolitik und Bildungswesen in Deutschland (1945-1970). Ein Literaturbericht. in: DDS 64/1972. S.90ff.
- ROLFF, HANS-GÜNTER: Die Schule und das soziale Milieu des Kindes. Bericht zum FAI-Kongreß 1966. in: DDS 58/1966. S.263ff.
- Politökonomischer Rahmen der Analyse von Sozialisationsprozessen in pädagogischen Institutionen. in: NS 14/1974. S.319-322.
- ROLFF, HANS-GÜNTER u.a.: Strategisches Lernen in der Gesamtschule. Gesellschaftliche Perspektiven der Schulreform. Reinbek b/Hamburg 1974.
- ROLFF, HANS GÜNTER u. Elke Nyssen: Sozialisation und Auslese durch die Schule. 5. neubearbeitete Aufl. Heidelberg 1972.
- ROLFF, HANS GÜNTER u. Gertrud Winkler: Cliqueswirtschaft in der Schulklassen. Bemerkungen zum Einfluß der Schülercliques auf das Aspirationsniveau, die Leistungen und den Schulerfolg. in: NS 7/1967. S.44-58.
- ROTH, HEINRICH: Skizze einer Theorie des Erziehungsfeldes. in: ders.: Erziehungswissenschaft, Erziehungsfeld und Lehrerbildung. Gesammelte Abhandlungen 1957-1967. Hannover 1967.
- Schule als die optimale Organisation von Lernprozessen. in: DDS 61/1969. S.520-536.
 - Erziehungswissenschaft - Schulreform - Bildungspolitik. in: DDS 63/1971. S.278-291.

- ROTH, HEINRICH (Hrsg.): Begabung und Lernen. Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd.4. Stuttgart 1969.
- ROTH, HEINRICH u. Dagmar Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung Probleme - Perspektiven - Prioritäten. 2 Bde. Stuttgart 1975. = Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission Nr. 50/51.
- RÜEGG, WALTER: Soziologie (Funkkolleg). Frankfurt 1969.
- RUMPF, HORST: Die administrative Verstärkung der Schule. 3 Kapitel über den beamteten Erzieher und die verwaltete Schule. Essen 1966.
- Schulwissen. in: NS 8/1968. S.56-74.
 - Schuladministration und Lernorganisation. Vorschläge zur theoretischen Strukturierung eines ungeklärten Verhältnisses. in: DDS 63/1971. S.134-151.
 - Konkurrenzlernen. Gedanken zum Leistungsprinzip - ein Symposium. in: b:e 8/1975 H.3. S.27-31.
- SACHER, WERNER: Die zweite Phase in der Lehrerbildung. Ihre Entwicklung seit 1800, aufgezeigt am Beispiel Bayern. Bad Heilbrunn 1974.
- SCHÄFER, KARL-HERRMANN u. Klaus Schaller: Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik. Heidelberg 1971.
- SCHAEFFER, BARBARA u. Ursula Lambrou: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip. Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule. Frankfurt 1972.
- SCHALLER, KLAUS (Hrsg.): Schule und Leben. Ein Repertorium zur Bildungsorganisation und Bildungsökonomie. Hamburg 1967.
- SCHANNEWITZKY, GERHARD: Entwicklungstendenzen im Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland. Köln 1968.
- SCHIEBE, WOLFGANG: Schülermitverantwortung. Berlin, Neuwied 1966.
- Schülermitverantwortung. in: Röhrs, Herrmann (Hrsg.): Theorie der Schule. Frankfurt 1968. S.104ff.
 - Schülermitverantwortung in pädagogischer Sicht. in: ZfPäd 11/1965. S.438ff.
- SCHIEBE, WOLFGANG (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Gesetze und Gesetzentwürfe, Berichte, Reformvorschläge und Beiträge zur Theorie der Volksschule im 19. und 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 1965.
- SCHELSKY, HELMUT: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg 1957.
- Soziologie der Lehrerbildung. in: ders.: Auf der Suche nach der Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze. Düsseldorf/Köln 1965.
 - Zur Theorie der Institution. Düsseldorf 1970.

- SCHEUERL, HANS: Die Gliederung des deutschen Schulwesens. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung. Stuttgart 1968.
- SCHIEFELE, HANS: Schule von heute - Schule für morgen? Die Herausforderung der Schule durch die Lerngesellschaft. München 1969.
- Schule und Begabung. München 1971.
 - Sozialpsychologie der Schulklassen. in: Welt der Schule. 1964. Teil 1: H.8 S.337-341; Teil 2: H.9 S.385-398.
- SCHLÖMERKEMPER, JÖRG: Schüler und Schulreform. Entfremdung und Emanzipation. in: b:e 9/1976 H.3. S.51-60.
- SCHMIDT, JÖRG: Studium der Geschichte. Eine Einführung aus sozialwissenschaftlicher und didaktischer Sicht. München 1975.
- SCHMIDT, MONIKA: Der "mündige" Gesamtschüler - ein Mündel des Kapitals? in: b:e 5/1972 H.8. S.32ff.
- Konfliktfeld Schule. in: b:e 7/1974 S.2. S.14ff.
- SCHORB, ALFONS OTTO (Hrsg.): Für und wider den Rahmenplan. Eine Dokumentation. Stuttgart 1960.
- SCHREINER, GÜNTER: Schule als sozialer Erfahrungsraum. Überlegungen und Untersuchungen zum Phänomen des Schulklimas. Frankfurt 1973.
- Sinn und Unsinn der schulischen Leistungsbeurteilung. in: DDS 62/1970. S.226-237.
 - Was kann in der Schule im Bereich des sozialen Lernens erreicht werden? in: DDS 67/1975. S.116-120.
- SCHRIFTEN des Vereins für Socialpolitik.
- Bd. 10: Die Reform des Lehrlingswesens. Sechzehn Gutachten und Berichte. Leipzig 1875. Bd. 15: Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen. Sieben Gutachten und Berichte. Leipzig 1879.
- SCHÜTTE, ERNST: Schule in der veränderten Welt. Wiesbaden 1969.
- SCHULZ, GERHARD: Die Entstehung der bürgerlichen Gesellschaft. Zur Genesis politischer Ideen und Begriffe. in: ders.: Das Zeitalter der Gesellschaft. München 1969.
- SCHULZ, WOLFGANG: Die Schule als Gegenstand der Pädagogik. in: DDS 56/1964. S.325-347.
- Umriss einer didaktischen Theorie der Schule. in: DDS 61/1969. S.61-72.
 - Die Didaktik der "Berliner Schule" - revidiert. Zur Revision der Didaktik. in: b:e 5/1972 H.6. S.19-33.
- Soziologische Beiträge zum Lehren und Lernen in der Schule. in: Schulz, Wolfgang und Helga Thomas (Hrsg.): Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg 1967. S.51-95.

SCHULZ, WOLFGANG u. Helga Thomas: Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg 1967.

SCHULTZE, WALTER u. Christopg Führ: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1967.

SCHWÄNKE, ULF: Aspekte einer Theorie der Schule.
in: ZfPäd 20/1974. S.485-496,

SCHWEIM, LOTHAR (Hrsg.): Schulreform in Preußen 1809-1819.
Entwürfe und Gutachten. Weinheim 1966.

SCHWENK, BERNHARD: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination. Studien zum Begriff der Didaktik.
Frankfurt 1974.

SEIDELMANN, KLAUS (Hrsg.): Schüler, Lehrer, Eltern Der Mensch in der Schule. Hannover u.a. 1970.

SIENKNECHT, HELMUT: Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik.
Weinheim u.a. 1970.

SINN und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium.
München 1974.

SPRANGER, EDUARD: Zur Geschichte der deutschen Volksschule.
Heidelberg 1949.

-Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Bad Heilbrunn 1963.

STEINKAMP, GÜNTHER: Der Lehrer als Agent des sozialen Wandels. in: DDS 63/1971. S.363-375.

-Analyse und Kritik des Leistungsprinzips im Ausbildungssystem industrieller Gesellschaften. in: Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Soziologie der Erziehung. Weinheim u. Basel 1974. S.159-211.

STOCK, MARTIN: Pädagogische Freiheit und politischer Auftrag der Schule. Rechtsfragen emanzipatorischer Schulverfassung. Heidelberg 1971.

STRATMANN, KARLWILHELM: Die Integration von Allgemein- und Berufsbildung - ihre Bedingungen und Konsequenzen.
in: NS 13/1973. S.153-163.

STRAUMANN, PETER R.: Neue Konzepte der Bildungsplanung. Ein Beitrag zur Kritik der politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Mit einem Materialanhang.
Reinbek b/Hamburg 1974.

STRZELEWICZ, WILLY: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. in: Hartfiel, Günter u. Kurt Holm (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der Industriegesellschaft. Opladen 1973. S.62-95.

STRZELEWICZ, WILLY / H.D. Raapke u. W. Schulenberg: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland. Stuttgart 1966.

- SZANIAWSKI, IGNACY: Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule. Weinheim 1972.
- An der Basis der qualitativen Wandlungen in der zeitgenössischen allgemeinen und allgemein-technischen Bildung. in: NS 13/1973. S.164-181.
- TEWS, J.: Ein Jahrhundert preußischer Schulgeschichte. Volksschule und Volksschullehrerstand in Preußen im 19. und 20. Jahrhundert. Leipzig 1914.
- THIEL, SIEGFRIED: Lehr- und Lernziele. Ravenburg 1973.
- THIELE, GUNNAR: Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819. Mit bes. Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig 1912.
- THOMAS, HELGA: Allgemeinbildendes Schulwesen. Soziologische Aspekte der Schule als Organisation. in: Schulz, Wolfgang u. Helga Thomas: Schulorganisation und Unterricht. Heidelberg 1967. S.9ff.
- THOMAS, HELGA u. Fr. Thomas: Funktionale Veränderungen der Schule und ihre Bedeutung für den Lehrer. in: Betzen, Klaus u. Karl-Ernst Nipkow (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft. München 1971. S.201ff.
- THYSEN, S.: Die Berufsschule in Idee und Gestalt. Essen 1954.
- TITZE, HARTMUT: Die Politisierung der Erziehung. Untersuchungen über die soziale und politische Funktion der Erziehung von der Aufklärung bis zum Hochkapitalismus. Frankfurt 1973.
- Zur Analyse des Verhältnisses von Gesellschaft und Erziehung. in: DDS 63/1971. S.419-434.
- TJADEN, KARL HERMANN: Dimensionen der Organisationstätigkeit und ihre gesellschaftlichen Faktoren. in: Tjaden, Karl Hermann (Hrsg.): Soziale Systeme. Neuwied, Berlin 1971. S.286-299.
- TJADEN, KARL HERMANN (Hrsg.): Soziale Systeme. Materialien zur Dokumentation und Kritik soziologischer Ideologie. Neuwied, Berlin 1971
- TROW, W.C. u.a.: Psychologie des Gruppenverhaltens: Die Klasse als Gruppe. in: Weinert, Franz (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln, Berlin 1974. S.283-294.
- ULICH, DIETER: Gruppendynamik in der Schulklasse. Möglichkeiten und Grenzen sozialwissenschaftlicher Analysen. München 1974.
- Soziale Beziehungen und Probleme der Macht in pädagogischen Situationen. in: Halbfas/Maurer/Popp (Hrsg.): Neuorientierung des Primarbereichs. Bd.II. Lernen und soziale Erfahrung. Stuttgart 1974.

ULICH, KLAUS: Schulreform als Sozialisationsstrategie.
Zum Verhältnis von Sozialisation und Qualifikation.
in: BuE 27/1974. S.99-114.

VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts.
Berlin 1891.

VERHANDLUNGEN über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin
juni 1900. Halle 1902.

VERÖFFENTLICHUNGEN der Walter-Raymond-Stiftung: Wirtschaft
und Schule. Erfahrungen, Grundsätze, Empfehlungen. Köln
u. Opladen 1965.

VOETS, STEPHAN (Hrsg.): Sozialistische Erziehung. Texte
zur Theorie und Praxis. Hamburg 1972.

VOGEL, JOHANN PETER: Mitbestimmung in der Schule.
in: NS 12/1972. S.216-230.

VOGEL, MARTIN RUDOLF: Erziehung im Gesellschaftssystem.
München 1971.

VOIGT, BODO: Bildungspolitik und politische Erziehung in
den Klassenkämpfen. Frankfurt 1973.

WALDEYER, HANS: Zur Entstehung der Realschulen in Preußen
im 18. Jahrhundert bis zu den 30er Jahren des 19. Jhdts.
in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer: Schule und Staat im 18.
und 19. Jahrhundert. Frankfurt 1974. S.146.- 170.

WEBER, MAX: Wirtschaft u. Gesellschaft. 1. Halbbd.
Köln, Berlin 1964.

WEBER, ERICH: Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautori-
täre und emanzipatorische Erziehung. Donauwörth 1974.

WEHLER, HANS-ULRICH (Hrsg.): Moderne Deutsche Sozialge-
schichte. Köln/berlin 1966.

WEIMER, HERRMANN: Geschichte der Pädagogik. Berlin ¹⁷1967.

WEINERT, FRANZ (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln,
Berlin ⁴1969.

WEINERT, FRANZ u.a.: Pädagogische Psychologie (Funkkolleg).
2 Bde Frankfurt 1974.

WEIS, VALENTIN: Zensierungsmodelle und ihre pädagogischen
Konsequenzen. in: DDS 63/1971. S.542-553.

WEIS, CARL: Pädagogische Soziologie. Bd.IV Soziologie und
Sozialpsychologie der Schulklasse. Bad Heilbrunn ⁶1970.

WELLENDOFF, FRANZ: Schulische Sozialisation und Identität.
Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution.
Weinheim 1973.

-Formen von Kooperation von Lehrern in der Schule. in:
Fürstenau, Pöter u.a.: Zur Theorie der Schule. Wein-
heim, Basel ²1972. S.91ff.

WENIGER, ERICH: Theorie der Bildungsinhalte und des Lehr-
plans. Weinheim/Berlin ²1956.

- WEINSTOCK, HEINRICH: Realer Humanismus. Heidelberg 1955.
- WENZEL, FRANZ: Sicherung der Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt 1974. S.323-384.
- WILHELM, THEODOR: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967.
- WÜNSCHE, KONRAD: Die Wirklichkeit des Hauptschülers. Berichte von Kindern der schweigenden Mehrheit. Köln 1972.
- WULF, CHRISTIAN (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München 1974.
- ZANDER, HELGA / Gerhard Ketterer u. Anne Steiner: Zur Methodenproblematik in der Analyse der Volksschulentwicklung. in: Hartmann/Nyssen/Waldeyer (Hrsg.): Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert. Frankfurt 1974. S.254-291.
- ZENKE, KARL: Pädagogik - Kritische Instanz der Bildungspolitik? Zur technischen und emanzipatorischen Relevanz der Erziehungswissenschaften. München 1972.
- ZIMMER, JÜRGEN: Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne. in: Lenhart, Volker (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankfurt 1972. S.159-179.
- ZIMMERMANN, PETER: "Sich einordnen und der Gemeinschaft dienen". Eine Untersuchung von Schülerreden bei Abiturfeiern. in: Frankf. Rundsch. Nr. 226 v.17.9.1968 S.6.
- ZINNECKER, JÜRGEN und Wolfgang Gaisler (Hrsg.): Der heimliche Lehrplan. in: b:e 6/1973 H.5. S.16-40.

LEBENS LAUF

Am 07.11.1945 wurde ich als zweites Kind des Mühlenkaufmanns Emil Krämer und seiner Frau Clara geb. Casper in Bensberg b/Köln geboren.

Ab Herbst 1952 besuchte ich die Goetheschule in Eberswalde. 1954 zog meine Familie nach Köln um. Nach dem Besuch der Kathol. Volksschule in Köln-Deutz trat ich Ostern 1956 in das Städt. Neusprachl. Gymnasium in Köln-Deutz über, wo ich 1965 die Reifeprüfung ablegte.

Von 1965 - 1967 leistete ich meinen Wehrdienst ab.

Im SS 1967 begann ich an der Kölner Universität das Studium der Geschichte und Germanistik. Im WS 1968/69 wechselte ich nach München über und nahm als neues Studienfach Sozialkunde hinzu.

Ab 1970 arbeitete ich als Tutor am Historischen Seminar.

Gleichzeitig begann ich Studien im Fach Pädagogik und arbeitete im Bereich der Hochschuldidaktik.

1972/72 leste ich das 1. Staatsexamen für die Fächer Deutsch / Geschichte / Sozialkunde ab. Gleichzeitig begann ich eine Unterrichtstätigkeit als nebenberufliche Lehrkraft in einem Münchner Gymnasium.

Nach Abschluß des Staatsexamens ermöglichte mir die Graduiertenförderung die Arbeit an dieser Dissertation.

1974/75 hielt ich mich aus Gründen des Studienabschlusses meiner Frau in Barcelona auf und arbeitete fort als Leiter der deutschen Abteilung einer Sprachenschule.

Nach der Promotion im Juli 1976 begann ich mit der Referendarausbildung für das Höhere Lehramt an Gymnasien, die ich im Juli 1978 mit dem 2. Staatsexamen abschloß.

München, Juli 1978

VERSICHERUNG

Hiermit versichere ich ehrenwörtlich, daß ich die Dissertation selbständig und ohne unerlaubte fremde Hilfe angefertigt, keine anderen als die von mir angegebenen Schriften und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Diese Dissertation hat weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Fakultät vorgelegen.

